

Guillermo Luque
compilador



VENEZUELA: MEDIO SIGLO DE HISTORIA EDUCATIVA. 1951-2001, es obra concebida para la enseñanza y, no menos, para provocar nuevas preguntas e investigaciones que nos lleven a ahondar con miras más amplias nuestro saber de la complejidad educativa en sus diversas manifestaciones: esa es la inacabable dialéctica en el proceso del conocimiento humano. Quiere esta obra dar satisfacción a una necesidad que otras lo hacen parcialmente.

El período que abarca comprende los años de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez, los sucesivos gobiernos signados por el “Pacto de Punto Fijo” cuyas políticas públicas afirmadas en el Estado Social derivaron progresivamente en políticas neoliberales y privatizadoras tanto del ámbito económico como del social en sus expresiones concernientes a la salud y la educación. Incluye la elección de Hugo Chávez Frías y el inicio de un proceso que se proyecta más allá del 2001 y que se distingue por el desmontaje de dicho Pacto de élites y una nueva orientación superadora de la democracia formal representativa por una participativa y protagónica, recuperadora de la propiedad pública y afirmada en la soberanía nacional sobre los recursos naturales y la capacidad de decidir nuestra política internacional. Un proceso que desde la proclamación de la Constitución de 1999 tiene a la educación como un derecho y un deber social fundamental.

Venezuela: medio siglo de historia educativa 1951-2001

Venezuela

Medio siglo de historia educativa
1951-2001



9 789807 050302 >

 Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria



Venezuela
Medio siglo de historia educativa
1951-2001

*Descripción y Análisis del Sistema Escolar
Venezolano y sus Modalidades*

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria
Año 2011

Diseño y Portada: NathalyBonilla
ISBN: 978-980-7050-30-2
Depósito legal: lf35520113703635
Impreso en Caracas
República Bolivariana de Venezuela



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Educación Universitaria**

Venezuela

Medio siglo de historia educativa

1951-2001

*Descripción y Análisis del Sistema Escolar
Venezolano y sus Modalidades*

Zorelys León, Belkis Bigott, Carolina Blanco, Iraida Sulbarán,
Carlos Manterola, Doris Córdova, Elda Magaly Alviárez Zambrano,
Rita Jaimes Esteves, Norma Gonzalez de Zambrano, Maria Egilda
Castellano A., Beatriz Luque, Belen Osorio, Thais Arráez, Yolanda
Pérez, Mariela Cabello, Lidmi Fuguet, Emma Martínez V., Esteban
Emilio Mosonyi, Maria Suarez L., Minelia Villalba de Ledezma,
Nacarid Rodriguez Trujillo, Yolanda Ramírez, José Leonardo Sequera
H., Mario Molins Pera, Paúl Briceño Velasquez, Alvarado Ángel, Luisa
Isabel Rodríguez Bello, Guillermo Luque

Directorio

Ministra del Poder Popular para la Educación Universitaria
Marlene Yadira Córdova

Viceministro de Desarrollo Académico
Rubén Reinoso Ratjes

Viceministro de Planificación Estratégica
Luís Bonilla-Molina

Viceministro de Políticas Estudiantiles
Jehyson Guzmán

Coordinación de Impresión
Dirección General de Recursos para la Formación y el Intercambio
Académico
Mariela Cabello Sanabria

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria
Av. Universidad, Esquina El Chorro, Torre Ministerial, Piso 4.
Caracas-Venezuela. 2010
www.mppeu.gob.ve

(...) “La naturaleza hace a los hombres desiguales, en genio, temperamento, fuerzas y caracteres. Las leyes corrigen esta diferencia porque colocan al individuo en la sociedad para que la educación, la industria, las artes, los servicios, las virtudes, le den una igualdad ficticia, propiamente llamada política y social.”(...)

Simón Bolívar
Congreso de Angostura, 15 de febrero de 1819.

Presentación

El conjunto de escritos que presentamos es un esfuerzo que hacía falta en la bibliografía venezolana relativa a nuestro desenvolvimiento educativo en la segunda mitad del siglo XX. “VENEZUELA: MEDIO SIGLO DE HISTORIA EDUCATIVA. 1951-2001”, es obra que concebimos para que en ella se describa nuestro devenir educativo y, en lo posible, se respondan no pocas preguntas que sobre este aspecto esencial de la cultura se hacen investigadores, estudiantes, ciudadanas y ciudadanos de la nación venezolana.

Organizamos la obra en diversos niveles: a) El Sistema Escolar; b) sus Modalidades; c) los Temas de permanente interés; y d) concluye con un conjunto de resumidas biografías de eminentes educadoras y educadores de ese período.

Por su naturaleza, esta obra no podía ser sino una tarea colectiva; el resultado de un esfuerzo de síntesis en diversos campos del saber educativo; esfuerzo emprendido y culminado por veintiocho docentes –investigadores/ investigadoras de, en general, una muy destacada labor en instituciones de educación superior como el Instituto Pedagógico de Caracas y la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Profesionales todos de quienes aprendí por lo mucho que enseñan sus respectivos trabajos.

VENEZUELA: MEDIO SIGLO DE HISTORIA EDUCATIVA. 1951-2001, es obra concebida para la enseñanza y, no menos, para provocar nuevas preguntas e investigaciones que nos lleven a ahondar con miras más amplias nuestro saber de la complejidad educativa en sus diversas manifestaciones: esa es la inacabable dialéctica en el proceso del conocimiento humano. Quiere esta obra dar satisfacción a una necesidad que otras lo hacen parcialmente.

El período que abarca comprende los años de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez, los sucesivos gobiernos signados por el “Pacto de Punto Fijo” cuyas políticas públicas afirmadas en el Estado Social derivaron progresivamente en políticas neoliberales y privatizadoras tanto del ámbito económico como del social en sus expresiones concernientes a la salud y la educación. Incluye la elección de Hugo Chávez Frías y el inicio de un proceso que se proyecta más allá del 2001 y que se distingue por el

desmontaje de dicho Pacto de élites y una nueva orientación superadora de la democracia formal representativa por una participativa y protagónica, recuperadora de la propiedad pública y afirmada en la soberanía nacional sobre los recursos naturales y la capacidad de decidir nuestra política internacional. Un proceso que desde la proclamación de la Constitución de 1999 tiene a la educación como un derecho y un deber social fundamental.

Las y los colegas Zorelys León, Carolina Blanco, Belkis Bigott, Iraida Sulbarán, Carlos Manterola, Doris Córdova, Elda Magaly Alviárez Zambrano, Maria Egilda Castellanos, Yolanda Pérez, Beatriz Luque, Tahís Arráez, Mariela Cabello, Lidwi Fouguet, Emma Martínez V, Esteban Emilio Mosonyi, María Suárez L, Nacarid Rodríguez Trujillo, Yolanda Ramírez, José Leonardo Sequera, Mario Molins Pera, Paul Briceño Velázquez, Luisa Isabel Rodríguez Bello, Minelia Villalba, Rita Jaimes Esteves, Norma González Zambrano, Belén Osorio y Ángel Alvarado, integran el grupo de profesionales que hizo posible la realización de este proyecto intelectual lleno de hallazgos y matices en cada uno de los temas abordados.

No obstante lo anterior, el decisivo momento lo será cuando estas investigaciones sean leídas y pensadas por los especialistas, estudiantes e interesados en nuestra educación para la segunda mitad del siglo XX venezolano. Esos lectores de seguro se formularán nuevas preguntas que deberán con su propio esfuerzo responder. Eso es lo que en verdad esperamos.

Finalmente, conviene consignar que el proyecto de esta obra surgió a propósito de una invitación a un encuentro en el marco del Convenio Andrés Bello en la ciudad de Quito, Ecuador, que el MPPEU me extendió por intermedio de la Oficina de Relaciones Internacionales; por eso el plan que propusimos lo pensamos tanto para el consumo interno como para satisfacer la necesaria proyección de nuestro país en los países signatarios de ese Convenio. Por todo lo anterior, mi agradecimiento.

Como sucede con los pájaros, este libro tendrá su propio vuelo, libre y fuera de nuestras manos.

Guillermo Luque (compilador)

Medio Siglo de la Educación Preescolar en Venezuela: una Mirada Histórico-Crítica

Zorelys León
Belkis Bigott
Carolina Blanco

Preliminar

Los primeros registros que referencian la atención a la infancia en Venezuela se ubican a partir del año 1845, en el siglo XIX, cuando el Dr. José María Vargas, en funciones de Presidente de la Dirección de Instrucción Pública, expresa la necesidad de crear las escuelas normales para la formación de maestros y la creación de escuelas infantiles e instituciones de asilo. Pero es a finales de este mismo siglo, con la fundación de varios asilos para niños huérfanos o desprotegidos (1878)¹, cuando se concreta esta iniciativa. Otro hecho importante que marca la historia de la Educación Infantil es la realización del Primer Congreso Pedagógico Venezolano en octubre de 1895, donde los educadores Miguel G. Arroyo y Julio Castro, presentaron sendos trabajos sobre la temática de las “Escuelas Infantiles” en los que resaltan la importancia de la educación del niño de tres a cinco años y proponen que se apliquen los principios y actividades sugeridas por el pedagogo alemán Federico Fröebel, que se estaban desarrollando en los Kindergarten recientemente creados. Estos señalamientos sólo se harán realidad años más tarde en los albores del próximo siglo. (Ruiz, 1998)

Durante las primeras décadas del siglo XX, a partir de la creación de las llamadas escuelas de tipo especial, se experimenta un tímido crecimiento educativo en este nivel con la fundación de los primeros jardines

1 Asilo de huérfanos de Caracas (1878), Asilo de huérfanos de Valencia (1884), Asilo de Huérfanos San Francisco de Asís en Caracas (1890), Asilo de huérfanos de Maracay (1905), Asilo de huérfanos Buen Pastor en Miranda (1917). Esta información es reportada por Barrera Moncada (1963) a partir de las investigaciones realizadas por el Dr. Pastor Oropeza.

de infancia o escuelas maternas, Este tipo de atención es reconocido en el Título Único, Sección Preliminar, Artículo 2º, de la Ley de Instrucción Pública de dicha época. Igualmente se prevé la creación de Jardines de Infancia anexos a la Escuela Normal de Mujeres para la realización de prácticas docentes, en el artículo 5º de la misma ley. El desarrollo práctico de esta política promueve la fundación, en 1913, del primer Kindergarten público, así se llamó inicialmente, adscrito a la Escuela Normal de Mujeres. En esta institución se aplica el Método Fröebelianos. Posteriormente este plantel es trasladado a un edificio propio y se denomina Escuela Modelo “Hermenegilda Gómez”, donde comienza a funcionar como centro de formación para maestras “jardineras” o kindergarterinas que luego de concluida su educación, irían a trabajar en todas las regiones del país. (Castillo y Delón, 1971).

El maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa publica en el diario Ahora, en la década de los años 30, una columna que titula: “La escuela, el niño y el maestro,” donde ofrecía algunas orientaciones para el trato social y educativo a la infancia. En 1935 edita el trabajo: “La Delincuencia Precoz en nuestra sociedad”, en el cual expone un conjunto de leyes que posteriormente servirán de base ideológica y legal al anteproyecto del Código de Menores. Estas ideas fueron más extensamente desarrolladas en el trabajo “Señales contra el odio”, las cuales sirvieron de marco referencial para la creación de instituciones de protección y educación de la infancia. Asimismo, en el año 1936, el maestro Prieto tiene una notable participación en la redacción de la Tabla de los Derechos del Niño Venezolano, que fue aprobada por la asamblea de la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano, celebrada en ese mismo año, y por el Primer Congreso Venezolano del Niño realizado en 1938 (Istúriz, 2003).

Durante el gobierno de General Eleazar López Contreras, luego del final de la dictadura de Juan Vicente Gómez, en el año de 1936, se crean algunas instituciones destinadas a la protección integral del niño. Resulta relevante la fundación del Consejo Venezolano del Niño (CVN) y de la Dirección Nacional de Puericultura, ésta última bajo la Dirección del Dr. Pastor Oropeza y adscrita al Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. El CVN fue una institución creada, mediante decreto presidencial el 6 de agosto de 1936, con la finalidad de desarrollar, tal como lo expresa el texto de esta ordenanza: “la vigilancia y coordinación de los organismos oficiales

y privados dedicados a la madre y al niño, es decir, los centros de protección materno-infantil. Se encargarán del estudio del problema médico-social de la madre y el niño en Venezuela”. (Art. 1, Decreto Presidencial de la Creación del Consejo Venezolano del Niño). Este propósito comienza a hacerse efectivo cuando en febrero de 1937, se crea en Caracas, el Jardín de Infancia “Isabel La Católica”, con capacidad para atender a 80 niños. Para esta misma época se diseñan planes y programas para la formación de personal especializado en la atención de la higiene materno-infantil y para ofrecer orientaciones a las madres para el cuidado de la primera infancia.

Se puede resumir la situación administrativa y docente de la Educación Preescolar de los años inmediatamente posteriores al régimen gomecista, como una atención muy reducida por parte del sector público. Destacaban algunas iniciativas del sector privado destinadas a educar a los niños de niveles socioeconómicos altos en el área urbana. En los años 1937 y 1938 se crean en Caracas Jardines de Infancia anexos a las Escuelas Experimentales “Artigas” y “Venezuela”, lo que instituyó el comienzo de la expansión de la Educación Preescolar en las escuelas del Estado, pero de manera muy lenta y limitada. En la práctica, la tendencia se dirigía hacia la consolidación de una educación elitescas como consecuencia de la carencia de políticas claras para mejorar la escuela pública, de una planificación deficiente y del trabajo improvisado, entre otros factores.

Sin embargo, es necesario reconocer la labor emprendida por algunos insignes venezolanos como el Dr. Gustavo H. Machado, quien desde la presidencia del Consejo Venezolano del Niño en colaboración con el Ministerio de Educación y la Gobernación del Distrito Federal, impulsa la creación de Jardines de Infancia y la instalación de las primeras Casas Cunas con la intención de brindar asistencia a la infancia en situación de abandono.

El camino recorrido hasta ese momento histórico (1950) ofrece diversas miradas para su análisis: una revisión de los fines y propósitos, del desarrollo institucional orientado al aumento de la cobertura, del desarrollo curricular y de la sistematización de la formación docente. En este reporte se presenta un estudio histórico-crítico de la Educación Preescolar en Venezuela en la etapa que transcurrió entre 1950 y el 2001, producto de la interpretación que han hecho las autoras como profesionales de la educación, observadoras participantes y actoras sociales de este nivel educativo.

Por razones metodológicas se presenta este artículo por períodos en los que se considera han ocurrido cambios cualitativos importantes.

PERÍODO 1950–1969: Consolidación del Jardín de Infancia

Al analizar esta fase, uno de los primeros elementos a considerar lo constituye la reconceptualización de la orientación de la atención a niños y niñas en los primeros años de vida que hasta el momento se desarrollan en los llamados jardines de infancia. Para ese entonces, el enfoque estaba centrado en lo meramente asistencial, en el cual se hace un mayor énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de higiene, alimentación y sueño, dejando en un segundo plano lo pedagógico. La enseñanza era asistemática y tenía como objetivo principal que niños y niñas aprendieran las primeras letras y las operaciones aritméticas básicas, predominando la utilización, casi intuitiva, por parte de los docentes, de una serie de métodos y técnicas diversas que promovían un conjunto de actividades que muchas veces no se ajustaban a las características psicopedagógicas de los niños, a pesar de que sus elementos constitutivos se derivaban de los postulados Fröebelianos.

En la administración de Marcos Pérez Jiménez se estructura un cuerpo de lineamientos metodológicos y de acciones académico-administrativas, que cambian la orientación de la atención a la infancia hacia lo pedagógico y hacia la necesidad de profesionalizar a los educadores. Durante estos años se destacan educadoras como Ana Correa de Marcano, impulsora de los planteamientos Fröebelianos en el país, y Ángela Millán, promotora de la formación de maestros para este nivel. Estas profesionales desarrollaron una propuesta pedagógica para la educación de los más pequeños que incluía: principios para la educación preescolar, objetivos, organización del ambiente y una rutina de actividades que se describen en un programa. Las principales experiencias, de acuerdo con esta perspectiva, se realizaron en el kindergarten anexo a la Escuela Normal “Gran Colombia”, donde la Profesora Ángela Millán, cumplía las funciones de Dirección, posición que le permitió dar un gran impulso a las actividades académicas administrativas del preescolar e iniciar la construcción de un conjunto de orientaciones pedagógicas que va a contribuir, de manera significativa, con el desarrollo posterior de la Educación Preescolar en Venezuela.

Este cambio se evidencia en las acciones desarrolladas por el Estado venezolano entre las que se destacan:

- La creación de la División de Primera y Segunda Infancia y el primer cargo de supervisión para este nivel educativo en el Consejo Venezolano del Niño CVN, (1950).
- La definición y puesta en práctica de cursos de formación docente para kindergarterinas en las escuelas normales, como es el caso de los desarrollados a partir de 1951 en la Escuela Normal “Gran Colombia” en Caracas y los posteriormente creados, con carácter experimental, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, en las Universidades del Zulia y Carabobo, en el Consejo Venezolano del Niño y en organizaciones como la Corporación Venezolana de Guayana (CVG) y en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- La incorporación del nivel en la Ley de Educación de 1955, Capítulo I de la Educación Preescolar, donde se expresa una clara visión acerca de la importancia del desarrollo del niño como centro del hacer educativo. En esta normativa legal se especifica la reglamentación que desde el punto de vista etario, regula la atención a la primera infancia, definiendo como población objeto a los niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 7 años. Además se definen de manera metodológica las experiencias y aprendizajes deseables para el nivel.

En los últimos años de la dictadura perezjimenista, una de las notas características de la atención a la infancia en edad preescolar fue un incremento matricular fundamentalmente del sector privado el cual representaba el 64,6% de los servicios educativos ofrecidos para esta rama (así se denominaba) de la educación. (Ministerio de Educación, 1956).

El advenimiento de la democracia, a partir de 1958, significó en nuestro país el estreno de nuevas libertades y por consiguiente la creación de significativos proyectos y realizaciones. En casi todas las escuelas primarias dependientes del Ministerio de Educación se van incorporando secciones de preescolar. Se hacen intentos importantes para lograr la masificación, sin embargo, todavía quedaba un largo camino por recorrer.

El crecimiento matricular² evidenció problemas académicos, no existía una unificación de criterios sobre las ideas pedagógicas que iban a orientar la praxis educativa. Hasta ese momento, ante la ausencia de una supervisión oficial adecuada, sin una infraestructura eficiente, y sin un programa que sirviera de base para la planificación de actividades, cada escuela, y en oportunidades cada maestra, tenían que apoyarse en su experiencia profesional y en su sensibilidad personal para organizar, planificar y dirigir los procesos formativos.

El diseño e implementación del Primer Programa Oficial de Educación Preescolar, por Resolución Ministerial N° 10.106 de fecha 25 de agosto de 1969, constituyó una acción concreta para ordenar la situación descrita. Este documento curricular fue producto de un trabajo desarrollado desde 1964, cuando se crea la Oficina de Planeamiento Integral del Ministerio de Educación (EDUPLAN) con la finalidad de divulgar parámetros orientadores de la acción docente. Como ejemplo de estas acciones puede mencionarse el Cuaderno de *Orientación Didáctica La Educación Preescolar* editado en 1965, elaborado por la maestra Mikaela Castillo de Lárez, que incluía la definición de la Educación Preescolar y un cuerpo de especificaciones relacionadas con la estructura y funcionamiento de esta rama del sistema educativo.

El mencionado Programa Oficial de 1969, a pesar de que representaba un primer avance técnico, significó un retroceso en cuanto a la base ideológico-educativa que sustentaba las acciones pedagógicas propuestas. Hasta ahora, éstas respondían a las influencias de los movimientos pedagógicos internacionales asociados al pensamiento humanista de los grandes precursores de la educación infantil como F. Fröebel, M. Montessori y O. Decroly, quienes proponían, entre otros aspectos, el trabajo en función de centros de interés, unidades didácticas, materiales didácticos y mobiliario de aula ajustados a las características de los niños, teniendo a la actividad lúdica como eje didáctico.

Este primer programa oficial de Educación Preescolar no continuó con estos principios pedagógicos. Basado en la teoría conductista, tenía como resultado un ambiente rígido y uniforme, centrado en el trabajo que realiza el docente quien es el encargado de seleccionar, orientar todas

2 Según reporte de Barrera Moncada (1978), para el año 1962 los jardines de infancia llegaban a un total de 69 con una inscripción de un poco más de 100.000 preescolares; algunos de ellos tenían adscrita una casa cuna.

las actividades y medir las conductas de los niños en términos observables. Reproducía las áreas de la Educación Primaria (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes Plásticas) y procuraba reforzar, en términos conductuales, de manera permanente los aprendizajes. Siguiendo estas orientaciones, en muchos casos, se atentaba contra los principios básicos de interacción entre los niños, obstaculizando los procesos normales de la comunicación, hecho que podría incidir en los procesos de socialización tan importantes en las primeras edades. El programa promovía un desarrollo fragmentado e individualista y significó una expresión contradictoria con la Ley de Educación vigente, pues el niño es relegado a una posición de objeto pedagógico y no como protagonista de su aprendizaje.

En esta década se desarrollan otras iniciativas complementarias de apoyo al Programa Oficial del Ministerio de Educación como las emisiones de Televisión Educativa denominadas “En el Jardín de Infancia” y “Por el mundo de los Niños”. El primero de ellos producido y realizado por Gisela de Chiltón en compañía del maestro Abilio Reyes, educadores que dedicaron muchos años a la televisión educativa en este nivel. Asimismo las actividades de animación cultural-recreativa a través de los Festivales del Consejo Venezolano del Niño y fundamentalmente las publicaciones dirigidas a la infancia tituladas “Páginas para Imaginar”.

En este período, se realizaron acciones dirigidas al establecimiento de alianzas entre el Ministerio de Educación y la Corporación Venezolana de Guayana, la Asociación Nacional para el Preescolar (ANPE), la Federación de Instituciones Privadas de Asistencia al Niño (FIPAN) con el objetivo de ampliar la cobertura de atención al niño en edad preescolar. Con este fin se desarrolla el Proyecto Experimental de Guayana, el cual atendió sólo a 1200 niños y 32 maestros, lo que representa un modesto alcance. Al finalizar el primer año de su implementación el Ministerio de Educación asumió la coordinación completa del proyecto.

En relación con la formación docente para el nivel, en el año 1965 se legalizan los estudios que se desarrollaban en los institutos privados “Platero y Yo” y “Luisa Goiticoa”, este último de la Fundación Mendoza, para ello, el Ministerio de Educación dicta la Resolución N° 3.577 de fecha 23 de abril. Este instrumento legal también amparaba a los cursos de Kindergarterina que se realizaban en la Escuela Normal Gran Colombia

de Caracas. Dichos cursos tenían una duración de dos años y titulaban como maestros especialistas para la atención a niños y niñas del jardín de infancia.

PERÍODO 1970-1980: La Expansión de la Educación Preescolar

El énfasis de la Educación Preescolar en esta década recae en el aumento de la cobertura de atención al niño y en el establecimiento de metas más claras para la definición de una estructura organizativa del nivel por parte del Ministerio de Educación. Se crea el Departamento de Educación Preescolar en el año 1970 adscrito a la División de Educación Preescolar y Excepcional. Posteriormente esta instancia, en el año 1975, según Decreto Ministerial 827, se transforma en la Dirección de Educación Preescolar. A pesar de constituir ésta una unidad de administración pública de carácter oficial, la mayoría de las acciones y la ejecución de las políticas fueron principalmente responsabilidad de organismos de carácter privado, lo que restaba incidencia en la atención a niños y niñas de sectores desfavorecidos de la población.

Para los años 1972 – 1973 se pone en práctica desde el Ministerio de Educación el “Proyecto para dar impulso a la Educación Preescolar”, con la intención de coordinar acciones desarrolladas hasta el momento por los organismos públicos y privados en materia de atención a la infancia. Se hace énfasis en el mejoramiento de la atención educativa y en la cualificación del docente que se expresará en cambios en los métodos, técnicas y procedimientos acordes con el movimiento de Educación Abierta, como modelo renovador de la educación de los niños pequeños. Este proyecto tuvo un impacto positivo en la cobertura de atención, logrando crecer en 1.183% en la década entre 1969 y 1979. Es importante señalar que no se puede discriminar entre el crecimiento de la educación pública y la privada ya que no se dispone de cifras al respecto.

Para el año 1973 se logra incorporar 80.000 niños al nivel, este aumento de cobertura se correspondía a lo expresado en el V Plan de la Nación (1973-1978) en el que se considera la Educación Preescolar como área prioritaria a desarrollar.

Sin embargo, sólo se impulsaba la atención en instituciones escolares con horarios a medio tiempo que, tal como lo afirman Ruesta, Yáñez, Zarian y Giannattonio (1995), sólo tenían como objetivo ampliar la cobertura a un menor costo, sin considerar lo relativo a la calidad de la atención ofrecida, en detrimento de la atención integral que incluye lo nutricional y lo médico asistencial.

Ante la necesidad de contar con docentes acreditados para trabajar en este nivel, se inicia en 1976 un programa de formación para 3000 maestros normalistas que habían elegido la opción de trabajar en Educación Preescolar. La Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación con el apoyo del Instituto Nacional de Nutrición y la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, se encargan de la organización de numerosos cursos destinados a completar la formación pedagógica en áreas como dirección, planificación, organización y puesta en funcionamiento de centros preescolares, la práctica educativa en el aula, la supervisión y el curriculum de preescolar.

Como alternativa para el logro de una atención integral a la infancia, la Dirección de Preescolar del ministerio, realiza alianzas con otras instancias gubernamentales como el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. De igual modo, surgen otros programas complementarios apoyados en los medios de comunicación, es el caso del programa de televisión educativa “Sopotocientos” y de los llamados “Parques de Bolsillo”, con el aval de la Fundación Festival del Niño.

Una de las experiencias más importantes de este período, y que marca un hito en las estrategias de atención desarrolladas hasta la fecha, lo constituye el inicio en el año 1974 del Programa Hogares de Cuidado Diario, dependiente de la Fundación del Niño. Esta iniciativa surge con el objetivo de sistematizar una práctica de atención tradicional desarrollada en las comunidades de los sectores desfavorecidos en la que madres de la localidad se encargaban, en sus propios hogares, del cuidado de los niños y niñas de las madres trabajadoras de su zona de residencia, comenzando de esta manera con la atención a la infancia a través de las vías no formales o no convencionales.

Este tipo de programa no es una experiencia exclusiva de nuestro país sino que se constituye, desde este momento, en una respuesta de la región latinoamericana, para ofrecer soluciones inmediatas y a menor costo ante

la problemática del bajo nivel de cobertura de atención de los sistemas educativos formales. Se estima que su origen se encuentra en una experiencia peruana desarrollada en el año 1965, cuando se inicia un programa de promoción social del campesino, a través de CARITAS (Fujimoto, 2000) y tiene como características fundamentales el carácter flexible, funcionamiento en ambientes comunitarios y alta participación de la familia y la comunidad por medio de promotores, voluntariado y otros agentes sociales.

A pesar de constituir un intento para superar el problema de la cobertura de atención, es necesario mencionar que dicha experiencia en ambientes no convencionales, no cumplía con los principios de equidad e igualdad de derechos al compararla con el funcionamiento de las instituciones formales. Existían marcadas diferencias relacionadas con las condiciones de espacio físico, interacciones pedagógicas, material didáctico y mobiliario adecuado, promoción del desarrollo y potencialidades en niños y niñas, formación y acompañamiento pedagógico a los adultos responsables de la atención y otros criterios de calidad definidos para este nivel educativo.

A mediados del año 1974, desde el ámbito académico, se realiza en Venezuela el IV Congreso Mundial de Educación Preescolar, con el aval de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP)³. Su objetivo fue la discusión sobre tres temas fundamentales: la Educación Preescolar como factor de superación de la dependencia sociocultural de los pueblos subdesarrollados, los objetivos de la Educación Preescolar y los aspectos psicológicos de la Educación Preescolar. Este evento, por una parte, permitió sensibilizar y dar relevancia al tema sustantivo de la atención a la educación de niños y niñas en las primeras edades, y por otra, impulsar un movimiento de educadores promotores del mejoramiento de la calidad del proceso educativo para la infancia en el país.

En el año 1979 surge una importante iniciativa desde el recién creado Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, se trata del Proyecto Familia. Éste concibe la atención a la primera infancia de manera sistemática y la conceptualiza como un proceso educativo desde la gestación hasta los 6 años. Iniciativa que se basaba en el principio que destaca la necesidad de educar al adulto que orienta al niño para que pueda influir positivamente en su desarrollo integral. Se apoya en el empleo de técnicas y estrategias de

3 Organismo internacional creado en 1948, de carácter no gubernamental, sin fines de lucro que se ocupa de todos los aspectos relativos a los cuidados y la educación de la primera infancia.

estimulación adecuada, lo cual se concretaba en el estímulo y promoción de actividades estratégicas y pertinentes que sensibilizaran, informaran y educaran a la familia y a los adultos significativos sobre la importancia de favorecer el desarrollo sensorceptivo de los niños y niñas desde las fases de gestación y lactancia como base fundamental del intelecto.

Posteriormente, este proyecto se transforma en el Programa Familia bajo la tutela del Ministerio de Educación, a través de la coordinación de programas no convencionales, con el propósito de: a) promover estrategias que favorezcan la participación activa de los padres y adultos significativos en la tarea de elevar la calidad de atención integral de sus hijos; b) estimular la realización de mejores prácticas de crianza desde la etapa de gestación; c) utilizar medios de comunicación masivos a fin de reforzar mensajes educativos que contribuyan a elevar la calidad de vida de la familia y los niños.

El trabajo realizado a través de este programa hace énfasis en la orientación de las madres en cinco aspectos: salud, nutrición, desarrollo psicológico, educación para la planificación familiar y orientación sobre recursos legales e información sobre manejo del presupuesto familiar y recursos comunitarios. La ejecución del programa estaba bajo la responsabilidad de organismos estatales, municipales y locales, principalmente en los centros hospitalarios materno-infantiles. Los actores educativos eran los docentes facilitadores y las familias.

En el año 1979, en el marco del Año Internacional del Niño, se desarrolla el Programa de Participación de la Comunidad en la Atención Integral del Niño a través del Programa Preescolar Abierto, con la intención de utilizar espacios alternativos como parques y plazas para ofrecer atención a niños y niñas. Esta modalidad de carácter no escolarizado, abarca procesos educativos y formas de autoaprendizaje realizados fuera de los centros escolares (Fujimoto, 2000). Fue un programa diseñado y puesto en práctica por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación. Según la teoría que fundamenta su implementación, la expresión preescolar abierto tiene dos interpretaciones que conducen a intenciones precisas. En primer término, abierto con relación a las tendencias educativas y pedagógicas novedosas implementadas. En segundo lugar, abierto también en relación al ambiente físico y psicológico de la escuela. El espacio podía ser cualquier lugar en el que se disponga de requerimientos mínimos como: sitios para juegos, instalaciones sanitarias y espacios cubiertos

para proteger a los niños. Así mismo, desde el punto de vista psicológico se enfatiza en educar al niño en un ambiente de libertad, donde pudiera expresarse y desarrollar sus potencialidades.

Este proyecto, entre otros propósitos, se interesaba por lograr las metas siguientes: a) atender integralmente a un mayor número de niños en edad preescolar a escala nacional, b) promover cambios en el orden metodológico, teniendo como objetivo central “contribuir en la formación, desde la más temprana edad, de un hombre creativo, espontáneo, crítico, independiente, reflexivo, seguro de sí mismo, apto para convivir en un sistema democrático”. Así se expresa en el Diseño Curricular del Programa Básico de Preescolar (1979), donde se establecen los lineamientos teóricos, técnicos y metodológicos del proyecto.

En esta misma propuesta curricular se plantean características esenciales que deben poseer los maestros de este nivel:

“...deberá poseer conocimientos sobre la naturaleza biopsico-social del niño, las nuevas tendencias pedagógicas, las técnicas y procedimientos empleados en la Educación Preescolar y la utilización racional de los recursos. Como maestro, desde el punto de vista técnico docente y en relación a su actitud ante el proceso de enseñanza aprendizaje, deberá actuar como un orientador guía y facilitador de los aprendizajes, para ello debe ubicarse siempre al lado del niño, estimulándolo y exigiendo en términos de lo que cada niño puede hacer. Deberá ser un observador permanente de la actividad del niño, respetuoso de su libertad y un moderador en el cumplimiento de las normas establecidas por el grupo”. (p. s/n)

En esta década también hubo un alto desarrollo de experiencias educativas dirigidas a la infancia desde el sector privado, con propuestas alternativas y novedosas centradas en tendencias pedagógicas consideradas de avanzada. Entre las que se destacan: Jardín de Infancia “Rondalera”, Institutos Educativos Asociados, Instituto de Educación Integral, Instituto de Educación Integral Montecarmelo, Asociación para una Nueva Educación y la Escuela Comunitaria “Luisa Goiticoa”. Estas instituciones desarrollaban prácticas didácticas innovadoras que partían de la experiencia del niño como centro del aprendizaje en ambientes de libertad

y de toma de decisiones en el marco de la participación en condiciones de igualdad. Es importante destacar que estos innovadores proyectos pedagógicos contaron con la dirección y asesoría de insignes educadoras venezolanas como Mercedes Angarita, Luisa Elena Vegas, Belén Sanjuan y Josefina Urdaneta, entre otras.

Otro proyecto de importancia para la época lo constituye el Programa Educación del Niño de Barrio (1975), el cual se desarrolló bajo convenio entre el Ministerio de Educación y la Fundación Bernard Van Leer de Holanda, conocido como Proyecto ME-VAL. Tenía como objetivo propiciar la integración y participación activa de la comunidad y desarrollar investigaciones sobre la educación para la infancia desde la perspectiva constructivista. Sus hallazgos fueron difundidos en los primeros años de la década siguiente y los más conocidos fueron los relacionados con la psicogénesis de los procesos de lectura y la escritura dada su incidencia en la prosecución escolar de niños y niñas. Las actividades se desarrollaban en las barriadas de la zona metropolitana de Caracas con la aplicación del método de construcción espontánea de la lengua escrita propuesto por Ferreiro y Teberosky (Ferreiro, 1989).

Se destaca también en esta época el programa Promotores Comunitarios de Atención a la Infancia impulsado de manera conjunta por UNICEF, la Federación de Instituciones de Protección al Niño (FIPAN) y el Instituto Nacional del Menor (INAM). Se buscaba a través del mismo formara a un grupo de actores sociales que se dedicaran a trabajar con diferentes comunidades con el fin de crear centros de atención al infante en edad preescolar, abarcando las áreas de salud, nutrición, desarrollo psicológico, asesoramiento legal y necesidades educativas.

PERÍODO 1981 – 1990: El Cambio de Paradigma o la Transformación Curricular

En este período el énfasis de la acción gubernamental está centrado en la revisión y actualización de los documentos oficiales que orientan la actividad educativa. En primer lugar, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980, establece que la Educación Preescolar constituye el

primer nivel del sistema educativo. Legisla sobre la obligatoriedad progresiva de la atención a los niños y niñas en los primeros seis años de vida en coordinación con la familia, la atención a las necesidades e intereses de los niños en las áreas física, afectiva, cognitiva y moral. Se plantea también en este instrumento legal la colaboración que las empresas del sector privado debían prestar para la atención educativa de los hijos de sus trabajadores, a través de la creación y mantenimiento de centros educativos para niños preescolares. Este fue un paso muy importante porque impuso al Estado venezolano y a los sectores que administran la educación privada la necesidad de poner en práctica planes específicos para el desarrollo del nivel.

A partir de 1980, se fortalece la base legal al establecerse también normas operativas que van a producir cambios evidentes: el marco jurídico se complementa cuando en febrero de 1986, fue decretado en Consejo de Ministros por el Presidente de la República, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. En este instrumento legal, en el Título II, Capítulo I, sobre la Educación Preescolar, se ratifica el carácter de obligatoriedad del preescolar (artículos 11 y 12) y en el artículo 15, se trata de precisar la edad “ideal” de ingreso al mismo, sin embargo, la legislación permanece en el terreno de la imprecisión con palabras como “preferentemente” y “podrán ser atendidos”, como se evidencia en el texto del mencionado artículo:

“Los niños ingresarán a los recintos educativos de Educación Preescolar, preferentemente a los cinco años de edad. Serán promovidos al Nivel de Educación básica en la forma y condiciones que establezca el Ministerio de Educación en el régimen de evaluación correspondiente. Antes de esa edad podrán ser atendidos por instituciones de atención integral y de protección del niño”.

El hecho de circunscribir la obligatoriedad del preescolar a un año y el ingreso a los centros educativos preferiblemente a los 5 años de edad, trajo consecuencias lamentables a los niños de los sectores populares. Mientras las familias de otros sectores más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico, tenían la posibilidad y habían afianzado la práctica de enviar a sus hijos a recibir atención educativa de carácter privado desde los tres años de edad, los niños de las familias más humildes vieron

disminuidas sus oportunidades de recibir atención pedagógica a edades tempranas. Esta situación constituyó un retroceso en las políticas tradicionales de atención al niño de los sectores populares.

Se observa una franca contradicción entre lo establecido en la Ley y lo reglamentado, por una parte se intentaba reforzar programas convencionales y no convencionales para educar al niño desde los primeros años, y por otra, se restringe la edad y el tiempo de escolarización. Esta realidad impuso significativas diferencias y brechas difíciles de transitar para los niños y niñas más pobres, lo cual tuvo un impacto significativo en los índices de repetición y deserción de la Educación Básica.

Desde el punto de vista de la cobertura escolar, a pesar de que la atención sólo se dirigía a los niños y niñas de cinco años de edad, una década después de promulgado el Reglamento de la Ley, sólo un 42,76% de este grupo etario recibía atención educativa en el nivel preescolar.

En el ámbito curricular, se impulsa la revisión de los documentos, acciones y programas que se desarrollaban en el país con la intención de ajustarlos a los requerimientos de una nueva visión sobre la educación para los más pequeños, se propone incorporar los aportes que desde el campo de la psicología se venían construyendo para el área.

En el contexto internacional se estaban generando algunas alternativas educativas como el modelo High Scope y el Head Start, definidos en los Estados Unidos en la década de los 60 y que se difundieron en el contexto latinoamericano a finales de los años 70 y principio de los 80. Las propuestas pedagógicas de estos modelos norteamericanos producen un cambio significativo en la concepción de la Educación Preescolar, centrando la acción pedagógica en los fundamentos derivados de los estudios psicológicos sobre el desarrollo del niño, particularmente los postulados de Jean Piaget que de hecho, se constituyeron en los basamentos de los currículos para la Educación Infantil implementados en muchos países latinoamericanos.

Esta tendencia académica-curricular comenzó a concretarse en Venezuela en 1982, a partir de acciones que se estructuraron desde la definición normativa (Modelo Normativo, 1989) que recoge los principios filosóficos, teóricos y legales y los elementos operativos de carácter técnico-metodológicos (Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares, 1986), donde se brindan las orientaciones para la praxis en el nivel. Las iniciativas

que se realizaron con la finalidad de establecer los cambios propuestos en estos documentos pueden sintetizarse en lo siguiente:

- Diseño y ejecución de un programa nacional de sensibilización docente orientado a los avances curriculares que se querían implantar denominado “Hacia el nuevo currículum: orientaciones de carácter pedagógico para los docentes” (1984). Este cuerpo de sugerencias para la acción docente invitaba a un proceso reflexivo en torno a grandes temas educativos, tales como, el rol del niño en su proceso de aprendizaje, el papel del maestro como facilitador de experiencias didácticas⁴, el ambiente de aprendizaje, la figura del director y el supervisor, y la autorevisión de la praxis docente en relación con los procesos de planificación y evaluación. Toda esta información era fortalecida con una serie de “Lecturas Complementarias” (1986), con fragmentos de textos de investigadores en el área con una fuerte influencia de los principios del interaccionismo piagetiano. Esta acción se realizó con la intención de que los maestros se apropiaran de las bases teóricas que sustentarían los próximos cambios curriculares.
- Implantación de la “Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares” (1986), como una herramienta técnico-metodológica que orientaba el trabajo en las aulas mediante un conjunto organizado de objetivos y actividades por áreas de desarrollo, la estructuración de la jornada diaria en períodos y el diseño del ambiente en el aula por áreas de trabajo. Es importante señalar que aún cuando no se decretó este documento como el programa oficial para el nivel, se emitió la Resolución N°475 de fecha 14 de mayo 1989, aparecida en Gaceta Oficial del 19 de mayo del mismo año, donde se recogían los principios didácticos reflejados en la guía como prescripciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Preescolar, derogando de hecho el programa diseñado en 1969, estableciendo el nuevo Plan de Estudio.

4 Estas experiencias se denominaban también experiencias clave en relación directa con lo propuesto por el currículo High Scope, desarrollado en Michigan, Estados Unidos de Norteamérica. Hohman, M. y D. Weikart (1986). Niños Pequeños en acción. México: Trillas

Las acciones mencionadas significaron un cambio definitivo en las prácticas educativas expresadas en interacciones más cercanas entre maestros y niños, superación de los modelos rígidos y autoritarios, el reconocimiento verdadero del niño como actor de su aprendizaje, el énfasis en los procesos activos de enseñanza y en la disposición ambiental de mobiliario y materiales, así como la incorporación de la familia.

En relación con la formación docente, en este período se evidencian cambios cualitativos importantes, entre los que se destaca la formación universitaria de carácter obligatorio para todos los maestros del nivel luego de la promulgación de la Resolución N° 12 de 1983, superando la formación media característica de las escuelas normales. En este aspecto, la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación sugirió los perfiles profesionales deseables para los docentes, los cuales fueron incorporados en los planes de estudio de las instituciones de formación docente.

De acuerdo a este mandato, las diferentes Universidades y otros Institutos de Educación Superior, comienzan a diseñar y desarrollar programas para la formación de docentes en Educación Preescolar. Estas instituciones otorgan dos tipos de títulos: el de Técnico Superior en Educación Preescolar en los Institutos y Colegios Universitarios y el de Licenciado o Profesor de Educación Preescolar en las Universidades. Esta oferta de la carrera de Educación Preescolar tuvo una sensible expansión en las instituciones privadas de Educación Superior, fundamentalmente para la formación de Técnicos Superiores.

La formación de los maestros para el nivel no fue planteada exclusivamente desde la dimensión inicial en los recintos universitarios, sino que tuvo un desarrollo importante desde la perspectiva de la formación permanente, creándose los equipos técnicos en las zonas educativas, para diseñar y orientar acciones académicas destinadas a construir procesos para la incorporación de los cambios conceptuales que se estaban propiciando. Igualmente se promovió un modelo de formación desde los propios maestros como protagonistas de su proceso de actualización y mejoramiento profesional.

En este sentido, las zonas educativas que dependen del Ministerio de Educación, organizan un número significativo de jornadas de trabajo, seminarios, simposios, mesas redondas, talleres, conferencias y cursos de

actualización con el fin de organizar un cuerpo teórico coherente y unificar criterios que sirvieran de base para la práctica educativa.

PERÍODO 1991 2001: De la Acción Neoliberal al Discurso Inclusivo

Este período, denominado por muchos como la década perdida para el desarrollo socioeducativo de la región latinoamericana, significó que la Educación Preescolar venezolana experimentara, en sus primeros 9 años (1990 – 1999), un estancamiento en términos de desarrollo curricular, formación permanente de los docentes y atención a las demandas de cobertura y calidad.

Las reformas neoliberales que caracterizaron la realidad educativa venezolana se centraron en la Educación Básica, relegando el nivel de preescolar a un mantenimiento de la infraestructura y niveles de atención formal existente, acentuando las estrategias no convencionales como una alternativa de bajo costo y de fácil implementación. Asimismo, se evidencia un impulso al desarrollo de iniciativas descentralizadoras y privatizadoras del servicio educativo.

En relación con el planteamiento anterior pueden sintetizarse los siguientes elementos caracterizadores de la etapa:

- Desarrollo de proyectos no convencionales por intermedio de convenios con entes multilaterales (Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial) y con agencias internacionales de desarrollo educativo (Fundación Bernard Van Leer). Un análisis del impacto social de estos proyectos permite afirmar que constituyeron una estrategia de endeudamiento sin resultados importantes en términos de aumento de la cobertura o de propuestas curriculares innovadoras. Entre los más significativos de estas experiencias se destaca el denominado “El Maestro en Casa” que se inicia durante los años 1996 -1998.
- Inicio en 1996 de una revisión curricular caracterizada por la contratación de agentes externos como expertos, la cual no se expresó en cambios curriculares concretos en la década a pesar de que se planteaba en ellos la necesidad de realizar

transformaciones en los lineamientos curriculares a partir de un análisis global del sistema educativo.

- Desarrollo por parte de la Dirección Preescolar del Ministerio de Educación, del Proyecto “Hacia el Preescolar Integral de Calidad (PIC), a través de la Promoción, Ampliación y Consolidación de Redes de Atención Integral al niño de 0 a 6 años y sus familias” con el apoyo de UNICEF, con la intención de fortalecer la escuela mediante la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras para brindar atención pedagógica convencional y no convencional a los niños de las comunidades del Distrito Federal y de los estados Amazonas, Táchira y Zulia. La innovación más importante que se derivó de este Proyecto fue la figura del docente itinerante.
- Debilitamiento de los equipos técnicos de las zonas educativas, limitando la interacción y el acompañamiento directo a los docentes del nivel.
- Utilización de los elementos curriculares de la reforma de la Escuela Básica en el nivel de preescolar, en desmedro del reconocimiento de las prácticas pedagógicas de avanzada que se habían desarrollado en el nivel, en términos de planificación y evaluación de los procesos de aprendizaje.
- Establecimiento del compromiso asumido por el Estado con la suscripción de acuerdos internacionales (Declaración Mundial de Educación para Todos, 1990; Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, UNICEF, 1990; Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, UNICEF, 1989) en materia de infancia que dejaron en evidencia los retos y desafíos del nivel y las expectativas que en términos de definición de las políticas públicas representaban.

Los dos últimos años de esta década, marcaron un giro importante en la tendencia previamente descrita. En primer lugar, el reconocimiento de la educación en todos sus niveles y modalidades como un derecho humano, superando la visión de servicio educativo, lo cual implicó la necesidad de generar un modelo que garantizara mayor igualdad e inclusión y, en segundo término, se institucionaliza, como precepto constitucional,

la obligatoriedad de la educación desde el Nivel Maternal (Art. 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela). Estos dos elementos se expresaron en la definición de tres políticas para la educación de la primera infancia: a) Universalización de la fase preescolar b) Construcción de infraestructura escolar. c) Ampliación de la cobertura de atención para los menores de tres años.

Esta conceptualización del alcance de la Educación Preescolar, supone una nueva definición que asume la tendencia internacional de identificar este período educativo como Educación Inicial. Se reestructura el nivel en dos etapas consecutivas: fase de Educación Maternal (atención a niños de 0 a 3 años) y fase de Educación Preescolar (atención a niños de 4 a 6 años).

Por otra parte, la promulgación de la Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente (1998), constituye un cambio paradigmático de la visión tutelada de la infancia a una consideración del niño como sujeto de derecho, y también acentúa la idea de ver al niño y a la niña como ciudadanos con derechos y deberes en un contexto de participación.

Se presenta a la consulta y discusión pública, en el año 2001, el nuevo Modelo Normativo producto de las evaluaciones realizadas, que habían quedado suspendidas en el año 1996, y de los cambios necesarios generados por las transformaciones constitucionales. Este modelo expresa una fundamentación más amplia del proceso educativo del nivel, que supera la visión estrictamente psicopedagógica característica del modelo normativo anterior, incluyendo elementos de carácter socioantropológicos, políticos y neurofisiológicos además de un conjunto de lineamientos curriculares para orientar la acción pedagógica del nivel. Éstos se encaminan hacia la definición de: áreas de conocimiento o académicas y nuevas formas de organización del aula en espacios de aprendizaje. Con la incorporación de otros referentes teóricos, se modifica la concepción del rol del docente vinculándolo a la noción vygotskyana de *mediador* (Vigotsky, 1979). Se le reconoce a la familia un papel más protagónico en la educación de los niños y niñas a partir de la perspectiva ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) y del principio constitucional de corresponsabilidad.

Otro de los elementos característicos de este período, fue la participación del país como promotor de la integración latinoamericana en escenarios de discusión internacional, donde se debatieron los temas asociados a la educación de la infancia como la garantía para una sociedad más

equitativa y justa (X Cumbre Iberoamericana de Educación, 2000, Foro Mundial de Educación Para Todos, Marco Regional, 2000.)

Al cierre de esta década, e inicios del siglo XXI, se tenían grandes expectativas acerca del desarrollo del nivel en términos de generar procesos de inclusión que permitieran saldar la deuda social que se tenía con los niños, niñas y sus familias, bajo un modelo educativo basado en los principios de pluriculturalidad y multiétnicidad característicos de la sociedad venezolana.

Como síntesis de los distintos momentos descritos en esta revisión, se presenta una matriz de conglomerados teóricos, la cual hace referencia a la caracterización de la atención educativa del niño desde la gestación hasta los seis años en el contexto venezolano hasta el momento de realización del presente artículo. La incorporación de otros hechos educativos ocurridos en el nivel, posteriores al año 2001, son producto del movimiento de transformación de la concepción de la Educación Inicial en el país generado por el nuevo marco constitucional

Caracterización de la Atención Educativa del niño de 0 a 6 años en el Contexto Venezolano.

Etapas	Fundamentación Teórica y Metodológica	Grupo Etáreo Predominante	Componentes	Concepción de la Educación
1878-1969	Acciones iniciales centradas en lo filantrópico-asistencial. Al constituirse los primeros jardines de infancia adscritos a las escuelas de formación de maestras en los inicios del siglo XX, se toman como base los principios Fröebelianos. La metodología concebida como un listado de actividades, sin objetivos definidos. Los métodos y las técnicas no se correspondían con las características del niño.	Niños mayores de 3 años. Prioridad para el grupo de 5 a 6 años.	Predominio del componente asistencial; satisfacción de necesidades básicas; alimentación, salud y protección.	Dirigida a la formación de hábitos y juegos libres. Poca o nula atención al componente pedagógico. Predominio de iniciativas del sector privado, como regentes del servicio educativo.

<p>1969-1979</p>	<p>Desde el punto de vista teórico-instrumental surge el Primer Programa Oficial (1969), que centraba la acción educativa en objetivos expresados en forma de conductas observables que debían lograrse en orden de dificultad creciente. Estructurado en áreas académicas. En la acción pedagógica subyace la concepción conductual del desarrollo</p>	<p>Prioridad para el grupo de 4 a 7 años. Poca atención al niño menor de 3 años. La misma se daba en las llamadas guarderías o casas-cuna.</p>	<p>Intentos de dar una orientación pedagógica a la acción, la cual se centra en seis componentes: educación, salud, nutrición, recreación, asistencia socioeconómica y protección legal. Prevalencia del Componente Asistencial, con poca orientación hacia el cumplimiento de la función educativa, sobre todo en las estrategias no convencionales que comienzan a implantarse.</p>	<p>La actividad educativa: en torno a los aprendizajes básicos establecidos para la educación primaria. Énfasis en el estímulo de destrezas académicas esenciales: enseñar a “leer y escribir” y las actividades aritméticas básicas eran los objetivos más importantes. Para el grupo de niños menores de 3 años, la actividad educativa era escasa y estaba dirigida hacia la adquisición de hábitos, coordinación motora y la comunicación oral</p>
<p>1980-1999</p>	<p>Comienza a instaurarse un movimiento de educadores que impulsan la puesta en práctica de modelos innovadores de acuerdo con las tendencias internacionales. Surge un nuevo Diseño Curricular conformado por: Modelo normativo, donde se especifican los fundamentos teóricos, legales y filosóficos para el nivel. Modelo operativo, con orientaciones para el trabajo didáctica: Resolución 475 del Plan de Estudios y la Guía Práctica de Actividades para niños preescolares (Ministerio de Educación, 1986). Modelo analítico (con la intención de evaluar el impacto de los cambios) La fundamentación teórica centrada en la teoría humanista y la cognoscitiva</p>	<p>En un primer momento se priorizó el grupo de niños de 4 a 6 años. De hecho los instrumentos curriculares privilegian objetivos y actividades destinadas a niños y niñas de esta etapa. Mayor apertura para la atender a niños y niñas menores de 3 años en programas no convencionales. Se intenta fortalecer esta alternativa a través de iniciativas como “El Maestro en Casa” y el establecimiento de redes de atención con los Preescolares Integrales de Calidad. (PIC), entre otros.</p>	<p>El normativo establece como propósito el desarrollo integral, de acuerdo con las áreas física, psicomotora, socioemocional, cognoscitiva y del lenguaje. El componente asistencial mantiene el predominio en las acciones dirigidas al niño y la niña menor de 3 años.</p>	<p>Se oficializa como primer nivel del sistema educativo y se establece su obligatoriedad del en la Ley Orgánica de Educación (1980). Desarrollo integral como eje central. Impulso de una concepción educativa centrada en el niño. La atención educativa, desde la perspectiva altamente psicologista, está centrada en las necesidades e intereses del niño y en las características propias de cada etapa de la vida. Esta acción se estructura por áreas de desarrollo, en función de los distintos momentos de la rutina diaria y de los espacios de aprendizaje</p>

<p>1999- Actual</p>	<p>Como producto del proceso de revisión curricular y en aras de atender a las exigencias de la nueva Constitución y a los acuerdos internacionales suscritos, se presenta, en el año 2000, una propuesta de un nuevo Modelo Normativo para el nivel donde se incorporan de otras teorías psicológicas, entre ellas: la teoría histórico-cultural de Vigotsky y el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y algunos fundamentos antropológicos y neurofisiológicos.</p> <p>Se oficializa en el año 2005, luego de un proceso de consulta colectiva, el currículo de la Educación Inicial Bolivariana.</p>	<p>Atendiendo al nuevo precepto constitucional del 1999, donde se establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación desde el Nivel Maternal, se incorpora, de manera formal en el currículo oficial, la distinción de dos niveles: Maternal (0-3 años) y Preescolar (3-6 años). Se incluye, al menos teóricamente, el período gestacional a través de la orientación a la mujer gestante. Se instituyen los llamados “Simoncitos” para ofrecer atención integral a niños y niñas de 0 a 6 años.</p>	<p>Se mantiene la idea de brindar atención integral, en relación con el cuidado, educación, higiene, recreación, alimentación, salud y protección de sus derechos.</p> <p>La estructura curricular contempla: -Ejes curriculares: la afectividad, la inteligencia y lo lúdico. -Áreas de aprendizaje: formación personal y social, relación con el ambiente, comunicación y representación. -Componentes. Aprendizajes Esperados.</p>	<p>La Educación Inicial se ubica en la perspectiva del continuo humano y bajo el enfoque de integralidad con los otros niveles del Sistema Educativo.</p> <p>Se asume desde un sentido humanista y social, desde el enfoque de los derechos humanos.</p> <p>Se concibe al niño y a la niña como sujetos de derecho, con características particulares y considerando la diversidad de los contextos socio-culturales.</p> <p>La concepción constructivista, el aprendizaje significativo</p>
-------------------------	--	---	---	---

A modo de conclusión, se puede afirmar que la Educación Inicial en Venezuela ha transitado durante el período revisado un camino que va desde una concepción educativa centrada en los procesos asistenciales y psicopedagógicos a una visión multidimensional, donde lo social y antropológico ofrecen elementos importantes para las nuevas definiciones educativas en torno a la infancia. Éstas incluyen los referentes étnicos y culturales como aspectos fundamentales para la pertinencia de la acción educativa. Así mismo, es posible afirmar que la sociedad venezolana ha tenido durante este período la posibilidad de vivenciar dos modelos de gestión educativa: una centrada en la educación como servicio con un papel relativo del Estado, y otra perspectiva que concibe la educación como derecho y le asigna un papel protagónico al Estado como garante y decisor de las políticas públicas asociadas, además de otorgar a las familias y a las comunidades la corresponsabilidad en la educación de los más pequeños.

Referencias

- Barrera Moncada, G. (1963). *La edad preescolar*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios. 2ª Edic.
- Barrera Moncada, G. (1978). *La edad preescolar*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios. 3ª Edic.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Castillo, M y A. Delón (1971). *La Educación Preescolar en Venezuela*. Revista de Educación N° 74. Manuscrito original: 1964.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta oficial N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999*.
- Creación de la Dirección de Educación Preescolar (1975). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 30.757, abril 1, 1975.
- Decreto Presidencial de Creación del Consejo Venezolano del Niño. (Decreto s/n). Agosto, 6, 1936.
- Diseño Curricular del Programa Básico de la Dirección de Educación Preescolar. (1979) Ministerio de Educación. Dirección de Educación Preescolar. Caracas
- Fujimoto, G. (2000). Modalidades alternativas en educación inicial. En Peralta, M. y Salazar, R. (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. La Paz: CERID/MAYZAL.
- Istúriz, A. (2003). *Conmemoración del Centenario de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Discurso ante el Consejo Permanente de la Organización de Estados Americanos, Washington, D.C. [Documento en línea. Disponible: <http://www.venezuela-oas.org/discursominaristobuloisturizoea27-08-03.htm>]
- Ley de Educación (1955). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 24.814, agosto 5, 1955.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2.635, julio 28, 1980.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5.266 Extraordinario, octubre 2, 1998.

- Ministerio de Educación de Venezuela (1957). *Memoria y Cuenta*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1984). Dirección de Educación Preescolar *Hacia el nuevo currículum: orientaciones de carácter pedagógico para los docentes del nivel de Educación Preescolar*. Caracas. Fundapreescolar: Litopar. Autor.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1986). Dirección de Educación Preescolar *Guía Prácticas de Actividades para Niños Preescolares*. Caracas: Suapi.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1989). Dirección de Educación Preescolar *Curriculum de Educación Preescolar. Modelo Normativo*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación de Venezuela (1992). Dirección de Educación Preescolar *Lecturas Complementarias*. Caracas. Fundapreescolar: Litopar. Autor.
- OEI (2000). X Cumbre Iberoamericana de Educación, Panamá. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/xcie.htm> [Consulta: 2007, octubre 16]
- Programa Oficial de Educación Preescolar (Resolución Ministerial 10.106, Ministerio de Educación). (1969, agosto, 25).
- Resolución N° 3.577. (Formación de Maestros de Educación, Ministerio de Educación, 1965, abril, 23). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 27.719.
- Resolución Ministerial N°475. (Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Ministerio de Educación). (1989, mayo, 18).
- Resolución N°12. (Políticas de Formación Docente, Ministerio de Educación, 1983, enero, 19). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 3.085 Extraordinaria. Enero, 24, 1983
- Ruesta, M., Yáñez, L., Zarikian, A. y Giannantonio, A. (1995). *Estudio Sobre Calidad Del Ambiente, Cultura Y Desarrollo Infantil*. Caracas: Fundación Bernard Van Leer.
- Ruiz, G. (1998). Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1885. Caracas: UCV – FHE – Comisión Estudios de Postgrado.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unesco.cl/medios/>

biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf
[Consulta: 2007, octubre 16]

- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación para todos*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml [Consulta: 2007, octubre 18]
- UNICEF (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos de los niños*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unicef.org/spanish/crc/> [Consulta: 2009, mayo 18]
- UNICEF (1990). *Cumbre Mundial a Favor de la Infancia*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unicef.org/wsc/index.html> [Consulta: 2009, mayo 29]
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. (Manuscrito Original, 1934)

La Educación Primaria en Venezuela: Una mirada hacia la historia (1951-2001)

Iraida Sulbarán

A) Un Vistazo hacia la Dictadura: Gobierno de Pérez Jiménez (1951-1958)

1. Marcos Pérez Jiménez el Hombre tras el Poder.

En los albores del año 1951, el hombre fuerte de la Junta de Gobierno, Marcos Pérez Jiménez dirige las riendas de la República de Venezuela. Después del cruento asesinato del teniente Coronel Carlos Delgado Chalbaud, líder del golpe militar que derrocó al presidente Rómulo Gallegos, lo sucede en la presidencia el civil Germán Suárez Flamerich; sin embargo, el poder militar liderado por Pérez Jiménez seguía conduciendo la nación. Con la derrota de Chalbaud se elimina la tendencia aperturista al interior de la Junta Militar. Flamerich asumió la presidencia temporal de lo que desde ese momento comenzó a denominarse Junta de Gobierno. La presencia de un civil en la presidencia se mantuvo hasta 1952; sin embargo, el propósito de su presencia era procurar “disimular la creciente influencia de Pérez Jiménez en los asuntos del alto gobierno venezolano” (Bonilla y El Troudi 2006).

Durante este tiempo Pérez Jiménez, tras tienda, preparó el ropaje de legalidad para su futura designación como presidente de la República de Venezuela. En noviembre de 1952, se desarrolló un proceso eleccionario en el que el partido de gobierno, Frente Electoral Independiente (FEI), se adjudicó la victoria electoral. Aunque estos resultados no fueron reconocidos por los partidos opositores, el jefe real del gobierno provisional Marcos Pérez Jiménez, apuntó un nuevo golpe de Estado al proclamar el triunfo del FEI y sus aliados. La fraudulenta victoria devela los intereses reales

del dictador, que el 2 de diciembre, ante la renuncia voluntaria de Suárez Flamerich, presidente nominal en la Junta de Gobierno, es designado por el alto Mando Militar como Presidente Provisional (Luque, 1996: p 214).

El advenimiento de Marcos Pérez Jiménez al poder supuso en el país el establecimiento de un nuevo “orden social” que no admitía críticas ni oposición. Esto condujo a una época de persecución a todo aquel que no comulgara con los postulados del nuevo gobierno. A nivel educativo, la primera medida del dictador supuso la ruptura con la tesis del Estado Docente, esto implicó el acoso de los líderes magisteriales que promovían esta tesis. Desde este momento, la Junta de Gobierno Militar inició una persecución selectiva de los líderes del magisterio venezolano impulsores del movimiento educativo que se venía gestando desde la década de los cuarenta.

2. La Educación Primaria en la Normativa Legal de la Década

La Primaria concebida como rama de la educación venezolana, se normó por tres instrumentos legales: el Estatuto Provisional de Educación de 1949, la Ley de Educación de 1955 y el Reglamento para los Exámenes de Educación Primaria, Secundaria y de Formación Docente de 1956.

El Estatuto Provisional de Educación de 1949. Este instrumento legal constituyó el principal foco de atención del primer ministro de la dictadura, Doctor Augusto Mijares (1948-1950). En su intención por implantar un “nuevo orden docente” (Fernández Heres, 1981), declara sus intenciones de modificar la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1948. Los motivos que inspiran estas modificaciones se expresaron en las consideraciones que dan origen al Estatuto, en ellas se manifiesta la necesidad de no dejar el “régimen docente a merced de la interpretación arbitraria del ministro del Ramo” así como que no constituya “la expresión de un programa partidista y dogmático”. Estas palabras demostraban los temores del gobierno entrante, ante los postulados del Estado Docente formulados explícitamente en la ley del 48, por ello no es casual la supresión de esta función en este instrumento legal.

Esta ordenanza, en su artículo 22, define a la Educación Primaria como una rama de la Educación Nacional. El artículo 9 expresa su estructura de seis grados y declara ante su carácter elemental, la obligatoriedad de sus estudios para todo niño mayor de 7 años en el territorio nacional. El estatuto mantuvo el carácter obligatorio establecido desde 1870 en el decreto de Instrucción Pública.

El objeto de esta rama de la educación, en esencia mantuvo las formulaciones planteadas en la ley del 48 para lo que en este instrumento se denominó Educación del Primer Ciclo; al respecto establece:

El objeto en la Educación Primaria es proporcionar a los niños instrumentos básicos de cultura, formarles hábitos individuales y sociales que faciliten su incorporación a la vida ciudadana y al trabajo productor y, de acuerdo con sus aptitudes, capacitarlos formativamente para realizar estudios ulteriores (Art. 28).

La diferencia entre ambos instrumentos legales radica en la introducción de la expresión “capacitarlos formativamente”, que induce al lector a pensar en la función pedagógica relacionada al diagnóstico, orientación, motivación y mejoramiento continuo del proceso de capacitación.

El Estatuto introduce el principio de la regionalización en la Escuela Primaria, al expresar la necesidad de tomar en cuenta las características regionales, al dividir la escuela en urbana y rural y al establecer diferencias en el plan de estudios de las escuelas rurales. El plan de estudio se explicita en el artículo 32. Lenguaje, Cálculo y Matemáticas Elementales, Estudios Sociales y Educación Manual y Estética, constituían las mismas asignaturas que se impartían desde 1944. Las variantes se introducen en las asignaturas Ciencias de la Naturaleza y Educación Física. La primera aparece vinculada a la asignatura Nociones acerca de la Producción y la segunda se presenta unida a Higiene.

Este instrumento legal contempla para la evaluación del trabajo escolar, la figura del examen final de promoción, y señala que las calificaciones se expresarían en números enteros en una escala de 1 a 100 puntos. Con relación al género se evidencia una diferenciación al establecer que en las

“escuelas de niñas (urbanas o rurales) se organizarán cursos elementales de economía y oficios domésticos”.

La Ley de Educación de 1955. La normativa expresada en esta ley mantiene la delimitación de la Educación Primaria como rama de la Educación Pública. Este instrumento legal conserva el mismo objetivo establecido en la ley del 48 y el Estatuto del 49. La diferencia se estableció en que la incorporación del alumno no era para la vida ciudadana y al trabajo productor sino para el trabajo útil. Queda la suspicacia en el significado de utilidad en tiempos de dictadura. Al igual que el instrumento legal que le antecedió, declara su carácter obligatorio para todo niño a partir de los siete años en los seis cursos que la conforman.

El plan de estudio mantiene la estructura ya establecida desde el 44. Se introduce un cambio nominal en la asignatura Ciencias de la Naturaleza la cual a partir de aquí pasa a denominarse Estudios de la Naturaleza. Al igual que el estatuto del 49, la ley contempla diferencia en los contenidos de Trabajos Manuales según el género.

La ley del 55, en la sección relativa a la evaluación del trabajo escolar, mantiene la predominancia del examen como instrumento de comprobación de los aprendizajes; al respecto señala que se efectuarán pruebas parciales durante el año, pruebas de promoción al final del año escolar, pruebas de reparación y de promoción extraordinaria. Las pruebas durante el año como actividad ordinaria de clases, constituyen el elemento distintivo de la ley. Este instrumento legal, cambia la escala de calificaciones, estableciéndola de 1 a 20 puntos en lugar de la de 100.

Reglamento para los Exámenes de Educación Primaria, Secundaria, Técnica y de Formación Docente (1956). A pesar que desde la ley del 48 se “depone la dictadura axiológica del examen” (Rodríguez, 2007: p. 136) este sigue prevaleciendo en la vida escolar como principal instrumento para la comprobación de los aprendizajes; la presencia de esta ordenanza legal ratifica la afirmación anterior. El reglamento establece para la Educación Primaria, exámenes de promoción ordinaria y extraordinaria. Los exámenes de promoción ordinaria constaban de una prueba escrita, una oral y una práctica. La prueba escrita versaba sobre temas de Lenguaje y Matemáticas Elementales. La prueba oral, sobre todas las asignaturas del pensum de estudios y la prueba práctica sobre las materias de Ciencias de

la Naturaleza, Educación Estética, Educación Física o Nociones Elementales de Agricultura. Los exámenes de promoción extraordinaria se efectuaban a todo aquel que tenía un promedio de 19 a 20 puntos en la boleta. Los exámenes parciales versaban sobre la totalidad de los contenidos establecidos en el programa. En el artículo 49, introduce el significado de las calificaciones; de esta manera se le da una expresión cualitativa al número (de 1 a 9 puntos aplazado, de 10 a 15 puntos bueno, de 16 a 18 puntos distinguido y de 19 a 20 puntos sobresaliente).

3. Problemas de la Educación Primaria Durante la Dictadura

La extensión progresiva de la matrícula de Educación Primaria con su consecuente aumento de costos, constituyó uno de los problemas de la dictadura. Esta situación impulsó la formulación de medidas restrictivas, así como el fortalecimiento de la educación privada.

Los ministros frente al problema. Las restricciones del gobierno dictatorial lo inclinaron a asumir políticas educativas que deterioraron esta rama de la Educación Pública. Las primeras medidas fueron presentadas por el doctor Simón Becerra (1950-1953), quien propuso el establecimiento del llamado cupo máximo de alumnos por plantel sin aumentar los gastos presupuestarios. En la Memoria presentada a la Asamblea constituyente de los Estados Unidos de Venezuela, correspondiente a los años 1948-1952, el Ministro expresó:

Los planes puestos en práctica durante el año en curso (1951-1952), por órgano de Superintendencias Regionales, han correspondido entre otras medidas favorables, al establecimiento del cupo máximo de alumnos por escuela, conforme a la capacidad y condiciones de los inmuebles... Estas providencias tiendan a evitar que el Estado invierta indebidamente esfuerzos y sumas de dinero.

El doctor José Loreto Arismendi (1953-1956) en la misma tónica del Ministro anterior manifiesta ante el Congreso del 1955, su preocupación por reducir los costos de la Primaria oficial; argumenta las necesidad

de no cargar a las futuras generaciones con erogaciones que no puedan satisfacerse. Las gestiones del Ministro Arismendi fortalecen la iniciativa privada, de hecho reconoce en la Memoria y Cuenta presentada en 1955 la colaboración prestada por ésta.

El ministro Darío Parra (1956 -1958), de una manera más directa favorece la privatización de la educación. Según Fernández Heres (1981), este Ministro propone una fórmula de concertación Estado-Iniciativa Privada que da origen a los llamados planteles mixtos. En este tipo de planteles, como una institución privada cualquiera, las familias asumían los costos de la educación de sus hijos, la diferencia estaba en la intervención del Estado, quien a cambio de subvención a las escuelas, regulaba las matrículas.

El Gobierno dictatorial en su afán por disminuir los costos educativos y atender la ampliación de la educación primaria, promueve la privatización de la educación y contribuye al deterioro de la educación oficial.

Las estadísticas expresan el problema: En la educación oficial, mientras la cifra de planteles para educación preescolar y primaria en el año escolar 1957 era 17,4% menor que la de 1952-1953, la matrícula estudiantil se había incrementado en un 21,3% (Cuadro 2). Esta situación, manejada con la política de ampliación de cupos sin aumentos de gastos presupuestarios, propició el hacinamiento escolar, la disminución de la jornada escolar ante la inminente generalización del doble turno, el deterioro de la planta física y la exclusión de la población en edad escolar que no encontraba oferta de los planteles oficiales.

La educación privada, por el contrario experimentó un auge inusitado. La matrícula estudiantil de planteles privados para el año escolar 1957- 1958 se incrementó en un 98,4% en comparación con un 31,3% de la educación oficial (Cuadro 3). En cuanto a las edificaciones escolares, la educación privada creció en un 131,6% en contraste con un decrecimiento de un 17,4% de las edificaciones del sector oficial (Cuadro 2).

La expansión de la educación privada, combinada con los indicadores de repitencia (21% de la población inscrita para el último año de la dictadura estaba en condición de repitencia), mostraba un panorama nada halagador. El mapa educativo de la dictadura, reflejado en las estadísticas, expresaba un abandono intencional de la Escuela Primaria Pública,

situación producto de un gobierno que había roto con la tradición del Estado Docente y se había vuelto complaciente con el sector privado.

B) Una Mirada a la Primera Década Democrática (1958-1968)

El 23 de Enero de 1958 una conjunción de factores y fuerzas facilitaron el derrocamiento del dictador Marcos Pérez Jiménez. Asumió el poder una Junta Cívico-Militar, presidida por el contralmirante Wolfgang Larrazábal, quien posteriormente renuncia para participar en los comicios electorales. Lo sustituyó en la presidencia el doctor Edgar Sanabria. Ese mismo año Rómulo Betancourt, lo sucede en el poder después de haber ganado las elecciones para el periodo 1959 -1964.

A raíz del derrocamiento del general Marcos Pérez Jiménez en enero de 1958, el país entra en una nueva etapa que se caracteriza en lo político por la consolidación de la democracia como sistema de gobierno y en lo educativo por la proclamación de la igualdad de la educación: “Educación para todos”.

El gobierno que se instala, a raíz del proceso eleccionario de 1958, se define de corte popular y democrático, y se enfrenta con un gran número de problemas que afectan a la nación en los aspectos político, económico, social, educativo y cultural. El problema educativo se asume como prioritario ya que se percibe a la educación como el instrumento para defender y consolidar el sistema democrático, al respecto el ministro De Armas expresa: “Nunca debe olvidarse, que la educación es el mayor obstáculo contra una dictadura (Alocución del Ministro Julio de Armas el 31 de enero de 1958. Citado en Fernández Héres, 1981: p. 737).

La política educativa de los primeros gobiernos estuvo dirigida a la “democratización de la educación”, que se tradujo en garantizar la igualdad de oportunidades a todos los venezolanos para ingresar al sistema escolar. Esta política se fundamentó en los principios de obligatoriedad y gratuidad, inspirados del Decreto de 1870 y consolidados en la Constitución de 1961.

Durante la década, tanto en el gobierno de Betancourt como en el de Leoni, se hizo un esfuerzo significativo para permitir el acceso de las clases populares al sistema escolar, sin embargo la estructura anacrónica

heredada de la dictadura, no facilitó el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y condiciones. El esfuerzo de ambos gobiernos se centró en lo cuantitativo, sin embargo descuidaron los cambios cualitativos en la estructura del sistema.

1. Expansión de la Educación Primaria: Una Prioridad Nacional

La situación de la Educación Primaria heredada de la dictadura presentaba cifras alarmantes en cuanto al número de niños en edad escolar que se encontraban fuera del sistema. El Ministro Rafael Pizani, en una de sus primeras intervenciones al asumir el despacho de Educación, señala que sólo el 50% de la población en edad de obligatoriedad escolar estaba matriculada, ante esto admite “el problema que puede ser considerado como el de mayor gravedad entre los confrontados por el Despacho, es el de la Educación Primaria, por ser esa rama la que fue más descuidada durante la dictadura” (El Universal 31-05-58. Citado en Fernández Héres 1981).

El descuido deliberado de que fue objeto la Educación Primaria durante la Dictadura generó una herencia nada agradable para el gobierno entrante, quien con una clara conciencia del significado de la educación para el sistema de gobierno democrático, desarrolló una serie de acciones para expandir la matrícula de esta rama del sistema y de esa manera responder a la política de proporcionar oportunidades a todos para el ingreso escolar. Las acciones dirigidas a la expansión de la matrícula de Educación Primaria se conjugaron con los compromisos que había adquirido Venezuela ante la Unesco en 1956. En esta fecha nuestro país se sumó al Proyecto Nro. 1 que tenía entre sus propósitos fundamentales impulsar la universalización de la Educación Primaria. A pesar que Venezuela se había asociado al proyecto desde esta fecha, es a partir de 1958, con el advenimiento de la democracia, cuando estos lineamientos se constituyeron en prioridad nacional.

La expansión matricular se dio efectivamente, todos los ministros que estuvieron frente al despacho de Educación se preocuparon por cumplir la demanda de cupos de la población escolar. El primer reconocimiento lo

otorgó la Unesco como organismo internacional. En el informe de la III Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal celebrado en marzo de 1960 en México se expresó: “el aumento de la matrícula de las escuelas primarias en América Latina es francamente alentador. Tres países, Venezuela, Honduras y Cuba revelan un aumento del 40% ó más (Venezuela revela un aumento de 42%) en los últimos tres años”. (M.E, Memoria Educativa 1962: p.II-3).

Las estadísticas reflejaban la expansión de la matrícula escolar de Educación Primaria. Ésta comenzó a evidenciarse desde el gobierno de transición que asumió la Junta Cívico-Militar. Durante el período 1958-1959, la matrícula escolar era un 23,2% mayor que la de 1957-1958. Este incremento se generó básicamente en la educación oficial (27,8%) ya que la educación privada reflejó un decrecimiento (-1,7); dato interesante si lo comparamos con el acelerado aumento que desarrolló este sector durante la dictadura (98,4%) (Cuadro 1).

Durante el gobierno de Rómulo Betancourt se experimentó la mayor proporción de crecimiento matricular. Para 1964, final de periodo del mandatario, la matrícula era 49,9% mayor que la de 1959. (Cuadro 1). Este dato fue significativo en la educación oficial, la cual experimentó un crecimiento de más de un 52%. La matrícula escolar de este sector creció un 53,2%, los docentes un 69,2% y las edificaciones escolares un 52%. (Cuadro 2). La educación privada también creció, pero en una proporción menor: 29,9% la matrícula escolar, 26,1% los docentes y 8,3% las edificaciones escolares (Cuadro 3).

El crecimiento acelerado experimentado durante el gobierno de Betancourt se moderó durante el gobierno de Raúl Leoni. Para 1969 la matrícula escolar era 19,3% mayor que la de 1964 (Cuadro 1). En este periodo la educación privada creció con cierta proporción: 19,7% la matrícula, 17,8% los docentes y 16,6% las edificaciones (Cuadro 3). La educación oficial no reflejó crecimiento en proporciones similares; mientras la matrícula creció en un 19,2% y los docentes 23,02%, la proporción en edificaciones escolares decreció en un 3,6% (Cuadro 2).

2. Primeros Desajustes: Cantidad no Calidad

Durante los primeros gobiernos, la necesidad de democratizar la educación, llevó a la apertura apresurada de oportunidades de estudio para la Educación Primaria. La implementación de esta política condujo a decisiones que provocaron desajustes en el sistema escolar. La decisión inicial la asumió el ministro Pizani, quien estableció un “periodo extraordinario de inscripción ilimitada” (M.E, Memoria y Cuenta 1959). La avalancha de demandas que provocó esta decisión generó dificultades ante la poca oferta del sistema escolar. Esta situación generó una segunda decisión: aumentar a 50 el número de alumnos por aula; al respecto el ministro de turno en la Memoria y Cuenta de 1961 señala: “Nuevamente se insiste en que cada maestro está en la obligación de aceptar 50 alumnos y sostener esa cifra”.

A pesar de lograrse una significativa expansión matricular en la Educación Primaria, la misma estructura y funcionamiento del sistema escolar, no garantizó el cumplimiento del principio democrático de igualdad de oportunidades y condiciones. Se estableció una diferencia entre las escuelas públicas y privadas.

En las escuelas oficiales para responder la demanda de atención de la población escolar se aumentó el número de alumnos por aula, se redujo la jornada de estudio y se institucionalizó el doble turno. También se formó de manera acelerada a los docentes que debían atender esta población. El hacinamiento, el deterioro de la planta física y el empobrecimiento de las experiencias pedagógicas caracterizaban la práctica educativa que se desarrollaba en las instituciones escolares oficiales. La improvisación caracterizó el panorama educativo del momento. El problema, ahora, más que de cantidad era de calidad, el desempeño de los alumnos no satisfacía las expectativas. El propio Rómulo Betancourt según reseña Fermín (1975) admite que el problema es de calidad: “Realmente el aspecto cualitativo no anduvo parejo con el de la cantidad (...) el avance cuantitativo de la educación era excelente” (p. 204). En 1961, el ministro Leandro Mora expresó “el rendimiento de nuestra escuela primaria (...) dista mucho de ser satisfactorio” (M.E. Memoria y Cuenta 1961).

La expansión matricular que experimentó la Educación Primaria se constituyó en un logro, que se vio ensombrecido por los desajustes

cualitativos provocados, que se tradujeron en deficiencias en la calidad de formación de los alumnos.

A pesar que durante estos primeros gobiernos el énfasis estuvo centrado en lo cuantitativo, durante el gobierno de Leoni se comienzan a escuchar voces preocupadas por la baja calidad de la enseñanza. En 1967, el Ministro Siso Martínez expresa su preocupación por profundizar en el problema de la baja calidad. Este ministro le adjudica las fallas del sistema entre otras cosas, a la caducidad y desarticulación del curriculum, a los programas, la evaluación así como a la institucionalización del doble turno (Ministerio de Educación, Memoria Educación 1967).

Una de las primeras medidas que pretendió atender el problema de la calidad se reflejó en el decreto N° 567 de 1966. Este decreto relativo a la ley sobre textos y útiles escolares normó la elaboración, evaluación y distribución gratuita de los mismos. Con esta ordenanza se pretendió introducir cambios cualitativos en la enseñanza mediante el libro texto como auxiliar de docentes y alumnos.

C) Mirando la Segunda Década Democrática: De la Reforma a la Revolución educativa (1969-1979)

La segunda década democrática se inicia con la victoria electoral del Partido Social Cristiano Copei. El arribo al poder del doctor Rafael Caldera con un 29% de los votos, introdujo dos elementos novedosos en la historia de la política nacional. El primero que, por primera vez en la historia republicana de Venezuela, un partido opositor gana las elecciones y el gobierno de turno cede pacíficamente el poder. El segundo, el cambio de orientación ideológica; se pasa de la social democracia a la democracia cristiana. Desde este momento se inicia la alternabilidad política de los dos partidos mayoritarios en el gobierno, “se consolida el bipartidismo y la democracia representativa prevalece sobre la lucha armada”. (Rodríguez, 1996: p.243)

A nivel educativo los gobiernos de esta década, Rafael Caldera (1969-1974) y Carlos Andrés Pérez (1974-1979) con una clara conciencia del papel de la educación para el fortalecimiento de la democracia, ensayan políticas dirigidas a la modernización del sistema, es así como durante este período se ejecutan las llamadas Reforma y Revolución Educativa.

Ya en vías de la consolidación y estabilización del sistema democrático, era necesario introducir cambios cualitativos. No bastaban los cambios cuantitativos experimentados durante la década de la expansión matricular; la anacrónica estructura del sistema, anclada en la realidad dictatorial, comienza a entrar en crisis ante las exigencias de una sociedad democrática, que buscaba transformaciones en el sistema político, económico, social y educativo.

En este contexto comienza a pensarse en una reforma al sistema escolar, con el propósito de adecuarlo a la realidad política, social y económica que vivía el país a finales de la década del 60, es así como surge la llamada Reforma Educativa implantada durante el Gobierno del doctor Rafael Caldera.

1. La Reforma Educativa: Modernización desde la Visión Social Cristiana

El diseño de la llamada Reforma Educativa no puede desvincularse del contexto histórico social que vivió Venezuela a principios de la década del 70. Tanto en el escenario nacional como el internacional, se encuentran una serie de acontecimientos que resultaron significativos para impulsar el modelo desarrollista que nos venía orientando desde la década del 60. A nivel internacional: La Guerra de Vietnam, el conflicto del Medio Oriente, la Revolución Cubana, la lucha por el control del Canal de Panamá, el aumento de los precios del petróleo. A nivel nacional la estabilización lograda por el gobierno social cristiano, mediante su política de pacificación y la posición aventajada (de acuerdo a lo que manifestaban sus indicadores macroeconómicos: PIB, PIN, IPC) que reflejaba Venezuela con respecto a otros países latinoamericanos, gracias a la exportación del petróleo. Esta coyuntura, aunada a las presiones del empresariado nacional, influyó para que el grupo gobernante, montado en el modelo desarrollista, diseñara su política de crecimiento, asignándole a la educación un rol fundamental para lograr el ansiado desarrollo económico-social, debido a su injerencia directa en la formación del recurso humano.

En este momento, las características del sistema escolar no garantizaban la formación del recurso humano acorde con los requerimientos

del aparato productivo. En 1969, el sistema escolar se mantenía anclado a las viejas estructuras diseñadas durante la dictadura (Reforma de 1955) donde la formación del recurso humano a nivel medio y superior estaba dirigida, en los campos técnicos, docentes y científico-humanísticos, hacia carreras tradicionales. Este recurso no respondía a la necesidad de personal calificado para el proceso de industrialización que se estaba gestando. Es así como surge la necesidad de darle un matiz modernizante a la estructura del sistema escolar mediante la Reforma Educativa, a fin de realizar los “cambios necesarios” para lograr el pretendido desarrollo autónomo y auto-sostenido del país.

La Reforma Educativa en los lineamientos del IV Plan de la Nación expresa los principios ideológicos de la democracia cristiana y responde a las exigencias de la clase dominante que reclamaba la adecuación del sistema escolar al sistema productivo. Esta reforma, enmarcada dentro de la teoría desarrollista, concibe a la educación como el instrumento necesario “para generar y acelerar el cambio social y el desarrollo” y “al hombre como generador de bienes y servicios capaz de lograr distintos grados de capacitación para el trabajo” (Bigott y otros, 1977: p. 10)

Con este marco referencial, la reforma educativa introduce una serie de cambios, dirigidos fundamentalmente hacia los niveles medio y superior. A nivel medio la eliminación de las escuelas técnicas acompañada de la creación del ciclo básico y el ciclo diversificado; a nivel superior la creación de los institutos universitarios. Estas medidas dirigidas fundamentalmente a la diversificación de la educación, aparentemente, favorecían la formación de personal especializado acorde con los requerimientos del proceso industrializador que se pretendía impulsar; sin embargo, además de responder a la estrategia de desarrollo económico del equipo gobernante, se orientó a debilitar la fuerza del movimiento estudiantil lograda durante la década del 60.

Elementos modernizantes en la Educación Primaria. La Reforma Educativa no introduce cambios sustanciales en la estructura de la Educación Primaria como rama del Sistema Escolar, sin embargo al revisar la propuesta educacional del gobierno de Caldera, se visualiza como elemento modernizante, la concepción de ésta como un “Primer Ciclo Obligatorio” de lo que denominan el Nivel de Educación General dentro

de la Educación Sistemática (Fernández Héres, 1981: p. 876). Este planteamiento constituye la génesis de lo que posteriormente se concretaría en el nivel de Educación Básica de nueve años. Es significativo señalar que a pesar de no producirse transformaciones en la estructura de esta rama de la Educación Pública, ésta experimentó cambios importantes, entre los que podemos mencionar la implantación de nuevos programas instruccionales, el establecimiento del régimen especial de evaluación, el reglamento para la educación física escolar y la reglamentación del ingreso a la docencia en los planteles nacionales.

a. Nuevos programas introducen la modernización. La modernización de la Educación Primaria se concentró fundamentalmente en el diseño de nuevos programas educativos, por considerar que éstos constituían el instrumento orientador del maestro “en el logro progresivo de los grandes objetivos de la educación” (Pérez, E 1974: p. 32)

La implantación de los nuevos programas tenía como propósito, eliminar el divorcio existente entre una programación anclada en la década del 40 y una realidad transformada que reclamaba nuevos objetivos educacionales. Los programas diseñados entre el año 1969 y 1971, van a sustituir a los de 1944, los cuales tenían 25 años dirigiendo el accionar de los maestros en la Educación Primaria Venezolana. La revisión y actualización de los programas fue una actividad progresiva que se concretó en 1969 con la implantación del programa de primer grado, en 1970 con los programas de segundo y tercero; y en 1971 con los programas de cuarto, quinto y sexto grado.

Los nuevos programas de Educación Primaria mantenían la organización establecida en el plan de estudios de la Ley de Educación de 1955, vigente hasta ese momento; de esta manera los programas contemplaban las áreas de Lenguaje, Matemáticas Elementales, Estudios Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Higiene, Educación Estética, Trabajos Manuales y Educación Física. Los programas iban precedidos de una fundamentación donde se indicaban tanto las razones que justificaban el diseño, su estructura, la descripción de las áreas y una orientación del tiempo semanal asignado a cada materia del plan de estudio. La mayor novedad de los programas se introdujo en la organización de cada materia. Ésta se estructuraba alrededor de los objetivos, a partir del cual se articulaban horizontalmente los contenidos, las orientaciones al maestro, los recursos

y la evaluación. Los objetivos expresados en términos de conductas observables, constituían el elemento articulador.

Los nuevos programas fundamentados en la teoría conductista eliminaron los elementos integradores presentes en los programas de 1944, por el contrario parcelaron el conocimiento; mediante los objetivos presentaban una visión fragmentada de los aprendizajes. A su vez enfatizaban lo cognoscitivo sobre lo afectivo: los objetivos reflejaban un exagerado interés por buscar información, no así por formar hábitos, valores, capacidad de análisis, criticidad, etc. (Sulbarán, 1986). Rodríguez (1996) plantea que estos programas fueron duramente criticados por fragmentar el conocimiento, promover el aprendizaje memorista y obstaculizar el aprendizaje natural de la lengua.

b. Cambios en el Régimen de Evaluación. En materia de evaluación escolar la Educación Primaria experimentó cambios a partir del decreto 197, de fecha 13 de noviembre de 1969, el cual estableció el Régimen Especial de Evaluación. Este decreto presenta la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y la califica como integral, continua y acumulativa, cooperativa y científica. En este instrumento legal se establece un capítulo exclusivo para las “pruebas”, lo que refleja la preponderancia que sigue teniendo este instrumento para comprobación de los aprendizajes. La escala de calificaciones se mantiene igual a la establecida en 1956 en el Reglamento para los exámenes de Educación Primaria, sin embargo refleja una variante en los intervalos y las apreciaciones cualitativas. Se conservan los intervalos para las apreciaciones de Sobresaliente y Distinguido y se agregan a la escala las categorías: Bueno (de 13 a 15 puntos), Regular (de 10 a 12 puntos), Deficiente (de 5 a 9 puntos) y Muy Deficiente (de 1 a 4 puntos). De igual forma, el nuevo régimen expresó que el 60% de la calificación se obtendría de la nota acumulativa y el 40% del examen final de lapso.

La “promoción automática” es el aspecto más interesante que introduce el Régimen Especial de Evaluación. En su artículo 29, establece que los alumnos de primero a tercer grado serán promovidos al grado inmediato superior, cuando tuviesen un récord de asistencia a clases no menor del 75%. La aplicación de esta normativa fue eliminada en 1976 en virtud a que no logró los objetivos esperados y creó desajustes visualizados en el número de fracasos y repitientes. (Rodríguez 199: p. 250).

c. *La obligatoriedad de la Educación Física en todos los planteles de la República* es otro elemento de modernización. El 08-10-69, mediante el decreto 162, se establece la Educación Física, como materia obligatoria en el plan de estudio.

d. *Reglamento de ingreso a la docencia en los planteles nacionales de Educación Primaria*. El 15-07-70, mediante el decreto 355, se introduce este reglamento, con el propósito de normar el ingreso en la educación pública nacional. Este reglamento, al establecer el régimen de concursos, buscaba disminuir el clientelismo partidista como única vía para tener acceso a los cargos docentes. Esta experiencia se desarrolló hasta 1973.

2. La Revolución Educativa en la Tesis de Modernización

La Revolución Educativa, expresada en el V Plan de la Nación, constituyó un intento del gobierno de Carlos Andrés Pérez por alcanzar el progreso, transformación y adecuación del sistema educativo; al respecto se expresa en este plan:

Frente a las condiciones de la sociedad venezolana y las exigencias de su desarrollo acelerado, no basta continuar la ampliación y mejorar las transformaciones iniciadas por los gobiernos democráticos anteriores, sino que es necesario producir una verdadera "Revolución Educativa" para acelerar y profundizar el proceso evolutivo normal, a fin de alcanzar los objetivos del progreso y adecuación del sistema" (Cordiplan, V Plan de la Nación, p. 199 – 200).

En la misma onda reformista iniciada durante el gobierno anterior, la revolución educativa vinculó la educación al desarrollo; este fue el eje que motorizó el conjunto de acciones llevadas a cabo por el gobierno de Carlos Andrés Pérez. A pesar de los objetivos y las medidas expresadas, esta política no se tradujo en cambios significativos en el sistema escolar venezolano, apenas se cristalizaron algunas acciones, entre las que podemos mencionar: la apertura de las escuelas técnicas industriales, la creación del subsistema integrado de educación superior mediante el decreto N° 42

promulgado en 1979, la actualización de los programas instruccionales de Educación Primaria, el establecimiento del nuevo régimen especial de evaluación para las ramas de Educación Preescolar y Primaria, la creación del Sistema de Servicio Bibliotecario y el establecimiento del Seguro Escolar.

La Revolución Educativa en la Educación Primaria. Para esta rama del sistema escolar, los principales cambios se produjeron mediante la actualización de los programas instruccionales promulgados en 1969, y el establecimiento del Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación para las ramas de Educación Preescolar y Educación Primaria, que deroga el decreto 197 que introdujo la promoción automática.

La actualización de los programas del 69 fue un proceso largo que duró aproximadamente 6 años (1974-1980); en cada uno de los años que comprende este período fueron apareciendo las versiones actualizadas de los programas de 1º a 5º grado, con una estructura similar a la de los programas anteriores, salvo el programa de 6º grado, que al coincidir con el ambiente de pre-implantación de la Educación Básica fue diseñado con otra orientación, dándole el calificativo de guías instruccionales. La revisión estuvo dirigida a la reducción de objetivos y no a modificaciones sustantivas.

En junio de 1976, se promulgó el Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación para las ramas de Educación Preescolar y Educación Primaria. Este reglamento mantiene la relación entre la evaluación y el proceso enseñanza – aprendizaje, agregándole la individualización como característica de este proceso. Establece que la evaluación se realizaría sobre el análisis de la conducta y las pruebas de evaluación del rendimiento escolar. Al primer aspecto le atribuye componentes como la actitud individual y social, la asistencia, el comportamiento, los ideales, el desarrollo intelectual y el rendimiento escolar. A este aspecto a evaluar, continua y acumulativamente, la asigna una ponderación de un 75% de la calificación final. El segundo aspecto, relacionado con la aplicación de pruebas de lapso, le asigna el 25%. Se mantiene la escala del 1 al 20, sin embargo se vuelve a introducir cambios en las apreciaciones cualitativas que definen los diferentes intervalos en la escala, así tenemos: Excelente para el intervalo del 18 a 20 puntos, Distinguido para el intervalo de 15 a 17, Suficiente de 10 a 14 y Deficiente de 1 a 9 puntos.

La promulgación del Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación, deroga el decreto 197, de esta forma legalmente elimina la promoción automática implantada en el régimen anterior para los alumnos de primero a tercer grado con 75% de asistencia.

3. Las Estadísticas en la Década

La Educación Primaria experimentó un crecimiento matricular de un 4,3% por ciento, con respecto al gobierno de Raúl Leoni, último gobierno de la primera década democrática. Durante el gobierno de Caldera, en el período comprendido entre 1968 a 1974 la matrícula creció en un 19,6% (0,3% por encima del gobierno anterior). En el gobierno de Carlos Andrés Pérez en el período comprendido entre 1974-1979 el crecimiento matricular fue de 23,6% (4,3% con respecto al gobierno del doctor Leoni) (Cuadro 1)

La educación oficial creció en un 2,8% durante la década, con una proporción similar entre los dos períodos gubernamentales (21,2% gobierno de Caldera, 24% gobierno de Carlos Andrés Pérez). La educación privada experimentó un extraño comportamiento. Durante el gobierno de Caldera creció un 7,9%, sin embargo no mantuvo la proporción de crecimiento que venía experimentando en los dos primeros gobiernos socialdemócratas (29,9% en el gobierno de Betancourt, 19,7% en el gobierno de Leoni). Este dato cambió de nuevo en el período gubernamental del socialdemócrata Carlos Andrés Pérez, en el que volvió a experimentar un crecimiento de 19,9%. Esta información pareciera insignificante; sin embargo, resulta paradójico que durante los gobiernos adecos, de corte más popular, se produjera incremento en la matrícula de los planteles privados.

Con relación al número de docentes y edificaciones escolares, se encuentra que la educación oficial experimentó un crecimiento por encima de un 10% (Cuadro 2). Durante el gobierno de Caldera se incrementó la población docente en un 28,4%, mientras las edificaciones escolares crecieron un 0,65%. Durante el gobierno de CAP los docentes crecieron en un 38,4% y las edificaciones en un 3,5%. Se evidencia mayor inversión en planta física en el último período de gobierno de esta década.

La educación privada reflejó un crecimiento en la población de docentes: 15,8% gobierno de Caldera, 13,8% gobierno de CAP; a pesar del incremento, éste no se produce en la misma proporción de los gobiernos de la década anterior (Cuadro 3). En cuanto a los indicadores relacionados con las edificaciones escolares en este sector, se encuentra un decrecimiento durante la década (- 0,09% gobierno de Caldera, - 6,17% gobierno de CAP). Este dato nos hace especular sobre el incremento del número de alumnos por aula que experimentó este sector (Cuadro 3).

Los indicadores de repitencia y deserción escolar durante la década, reflejan los problemas confrontados. Al finalizar el gobierno de CAP el 8,6% de los alumnos eran repitientes y el 6,1% habían desertado (Cuadro 4).

4. Los Problemas de la Década

La Reforma y la Revolución educativa no lograron los cambios esperados, los problemas heredados de la primera década democrática se acentuaban. Los cambios cuantitativos no se acompañaron de cambios cualitativos estructurales que garantizaran la llamada democratización de la educación. El creciente gasto educativo, la deficiente formación docente, el hacinamiento de las instituciones escolares, la reducción de la jornada escolar, el establecimiento del doble turno, altos índices de deserción y de repitencia escolar, reflejaban los elementos definitorios de la llamada “crisis educativa”.

Los cambios propuestos por los gobiernos de la década resultaron incomprensibles, cuando se pensó en producir cambios profundos en la educación del pueblo, sin modificar las condiciones económicas, sociales y políticas del país. Concebir una democratización de la educación sin vincularla a la democratización de la sociedad, de la medicina, de la calidad de vida se convirtió en palabras sin sentido.

La primera alarma fue disparada con la huelga magisterial del 69, en la que los docentes de educación primaria y media, reclamaban justas reivindicaciones políticas, sociales y económicas. La segunda alarma se escuchó al conocer los resultados de los docentes que participaron de los concursos para optar a un cargo en escuelas oficiales. Durante los años en que se aplicó el régimen de concurso, menos del 14,32% de los aspirantes

lograron aprobar las pruebas. Este fenómeno propició el análisis de las causas de los fracasos, al respecto en la Jornada de Educación Primaria efectuada en 1973, la Dirección de Control y Evaluación expresó “la preparación de los maestros en lenguaje y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales acusa índices de deficiencia” (Citado en Fernández, H. 1983, p. 1060)

La tercera alarma fue disparada por las estadísticas, al reflejar el crecimiento desproporcionado de la matrícula escolar con relación a la población de docentes y al número de edificaciones. De igual forma por los indicadores de repitencia y deserción escolar.

D) Una Mirada a la Tercera Década Democrática: De la Educación Primaria a la Educación Básica (1979 – 1989)

La tercera década democrática (1979-1989) en el ámbito político, se caracterizó por el bipartidismo adeco-copeyano que prevaleció en Venezuela desde 1958. Se inicia bajo el mandato presidencial de Luís Herrera Campins (1979 -1989) representante de la organización política social cristiana y lo sucede en el poder Jaime Lusinchi (1984-1989) de Acción Democrática.

En el ámbito educativo, la década se inicia con la preocupación generada ante la ausencia de una normativa legal coherente al sistema de gobierno democrático. Los cambios introducidos mediante la Reforma y la Revolución Educativa, no se compaginaban con la existencia de una Ley de Educación promulgada en la dictadura; era necesario crear una nueva, que derogara la anterior y fijara una normativa que no sólo fundamentara las reformas introducidas desde la década del 70, sino que estableciera las directrices para el funcionamiento del sistema educativo. Es así como para el 28 de julio de 1980 se aprueba la Ley Orgánica de Educación, asignándole como finalidad principal el desarrollo de la personalidad del individuo a objeto de lograr un hombre capaz de convivir con una sociedad de principios democráticos.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, la estructura organizativa del sistema quedó conformado por niveles: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media Diversificada y

Profesional y Educación Superior. La Ley Orgánica de 1980 presentó como aspecto innovador la presencia del nivel de Educación Básica, que pasaría a sustituir (en duración) lo que en la praxis educativa se denominaba Educación Primaria y Ciclo Básico Común. La creación del nivel de Educación Básica no implicó la yuxtaposición de los anteriores. Este nivel reflejó en sus principios y objetivos una nueva concepción educativa.

En esta década, la creación del nivel básico de educación y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación se insertan en una realidad económico-social imposible de eludir. Para 1980, el contexto económico social de Venezuela reflejaba una realidad sumergida en profundas contradicciones. A pesar del incremento de ingresos obtenidos por el alza de los precios del petróleo (producto de la coyuntura internacional del 74 y 79), encontramos una nación con una situación más crítica que la década del 70. *En el plano económico* el incremento de las importaciones y la participación del estado inversionista en megaproyectos hacen crecer la deuda externa. A pesar de haber un incremento en los indicadores macroeconómicos (PTB, PTN, IPC), estos no eran reflejo del desarrollo del sector primario y secundario de la producción. *En el plano social* una exagerada tendencia al consumo de objetos superfluos, el derroche y el encarecimiento de la vida, caracterizaban a la sociedad venezolana. *En el plano político* la exagerada intervención del Estado y su paternalismo, era promovida desde el gobierno por los grupos de poder económico que formaban parte del régimen. Estos grupos con alta incidencia en la definición de las políticas públicas, promovieron la conformación de un sector empresarial parásito que no se desarrolló por su propio esfuerzo sino con el dinero del Estado. Esto aunado al partidismo heredado de los gobiernos anteriores agudizó la corrupción administrativa. *En el plano educativo*, a pesar de haber realizado esfuerzos por expandir la matrícula escolar y por mejorar la calidad de la educación, ésta seguía adoleciendo no sólo de los problemas detectados a principio de la democracia (analfabetismo, deserción, repitencia, baja prosecución escolar, extra edad); sino también, de problemas generados por la mala implementación de la política de expansión matricular (hacinamiento, inadecuada dotación y mantenimiento de los planteles educativos, baja calidad en la formación docente, exagerado aumento del gasto, etc.).

El panorama inicial de la década se fue complejizando, en la medida en que el peso de la deuda externa, era insostenible para una economía monoprodutora que veía reducir sus ingresos ante una abrupta caída de los precios del petróleo. El punto de inflexión de ese proceso lo constituyó el llamado “viernes negro” de 1983, cuando el bolívar (moneda nacional) sufrió una devaluación frente al dólar estadounidense, derivado de las políticas asumidas por el entonces presidente Luís Herrera Campins.

La crisis ya avizorada desde la década del 70 se agudizaba. La recesión económica conjugada con el clientelismo partidista, la corrupción y la creciente incapacidad del Estado para proporcionar una adecuada base de servicios sociales (educación, salud, seguridad social), constituían señales de que la crisis no sólo era económica sino social. En este contexto, a nivel educativo se produce en la década otra reforma que condujo a la reestructuración del sistema escolar, mediante la implantación del nivel de Educación Básica como segundo nivel educativo.

1. La Educación Básica: Proyecto Educativo de la Década

El 13 de Junio de 1980, mediante el decreto 646 se establece la creación del Subsistema de Educación Básica, institucionalizada mes y medio después por la Ley Orgánica de Educación como segundo nivel del sistema educativo. La creación de este subsistema implicó una reforma curricular que dio el soporte al establecimiento de los nueve años de escolaridad obligatoria.

La institucionalización de la Educación Básica como nivel educativo, en el marco de la Ley Orgánica de Educación fue impulsada, entre otras cosas por presiones generadas desde la Unesco. Este organismo internacional insta a la creación del nivel básico de escolaridad. La Declaración de México, documento firmado por los Ministros de Educación de América Latina en 1979, deja constancia del acuerdo firmado. Este nivel experimentó dos reformas curriculares, cada una liderada por el partido de turno que ostentaba el poder de gobierno.

1.1 El Proyecto de Copei

Durante la gestión de Fernández Heres (1979-1982), ministro del gobierno socialcristiano, se presenta el primer proyecto de Educación Básica. En este proyecto, el Nivel se divide en tres ciclos “que se diferenciaban entre sí por la interrelación entre las unidades curriculares, los énfasis curriculares y los componentes afectivos” (Rodríguez, 1989: p. 21). El primer ciclo denominado instrumental y de expansión, correspondía los primeros cuatro años de la antigua rama de Educación Primaria. El segundo ciclo, o ciclo de consolidación abarcaba tres años, quinto y sexto de la antigua Educación Primaria y el primer año del denominado Ciclo Básico Común. El tercer ciclo, llamado de independización comprendió los últimos dos años del nivel (8° y 9°).

Novedades en los primeros seis años del Nivel Básico: El proyecto introducido por el gobierno socialcristiano tiene como primera novedad la implantación de los ciclos educativos. En el nivel Básico se establece, en función de las características del educando, una diferenciación con relación a los contenidos y estrategias a desarrollar. De esta forma para el primer ciclo prevaleció la enseñanza y el aprendizaje de las áreas instrumentales (Lenguaje y Matemática) y la presencia de un docente integrador, mientras que en el segundo ciclo (que rompe la organización anterior de los seis grados) se enfatizan los valores vinculados a la nacionalidad y la sociedad y se establece el sistema de rotación, donde cada grupo de alumnos tenía varios maestros que rotaban en aulas ambientes relacionadas a las distintas áreas de aprendizaje.

A nivel del plan de estudios también se establecen elementos novedosos. De ocho áreas, se redujo a seis: Lengua; Educación Estética; Formación para el Trabajo; Educación para la Salud, Educación Física y Recreación (ESEFYR); Ciencias Naturales y Matemáticas y Pensamiento Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). El elemento novedoso para los primeros seis grados se reflejó en las áreas ESEFYR y PASIN; así como, en la integración de la asignatura Matemática al área de Ciencias Naturales. ESEFYR, resultante de la integración de las asignaturas Educación para la Salud, Educación Física y Recreación y PASIN de la combinación de las unidades curriculares vinculadas a la nacionalidad (Historia

y Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana y Folklore). Es de hacer notar que por primera vez dentro de la educación formal, un plan de estado contempla dentro de su estructura, una unidad curricular dirigida a la enseñanza de la cultura popular.

La Unidad Generadora de Aprendizaje (UGA) concebida por el Ministerio de Educación como una estrategia curricular, constituyó una de las innovaciones más importantes propuestas en el proyecto de Educación Básica. Esta estrategia de planificación, cuyo punto de partida es el eje de interés, desvela cierta influencia de la Escuela Nueva en la reforma propuesta por el gobierno de Copei.

La UGA “constituyó una vía para garantizar la participación de los educandos al tomar en cuenta sus necesidades e intereses detectados en la comunidad local, regional, nacional o mundial” (Antúnez, A y Salazar, A. 2007, p. 8). Mediante esta estrategia se pretendió integrar los aprendizajes y responder a problemas de la escuela y la comunidad. El eje de interés, el tema generador y los objetivos constituyeron los elementos más importantes. En términos generales, esta estrategia de planificación se articulaba alrededor del eje de interés, a partir del cual se seleccionaban los objetivos locales y se correlacionan con los objetivos nacionales.

La planificación desarrollada mediante esta estrategia se articulaba a partir de la matriz de correlación, la unidad de trabajo y la unidad de clase. En la matriz de correlación se integran el eje de interés, los objetivos locales y nacionales, y los componentes afectivos. Los objetivos se presentaban en términos de conductas observables, lo cual indicaba el predominio del conductismo en el diseño curricular. En la unidad de trabajo se incluían las acciones a realizar por cada uno de los miembros de la comunidad escolar para resolver el problema planteado en el eje de Interés. Por último, la unidad de clase constituía el plan más inmediato para la acción docente.

A pesar de lo novedoso de esta estrategia curricular la no comprensión de esta herramienta de planificación y el formalismo y rigidez a que fueron sometidos los docentes para su construcción, le restó significatividad.

Las novedades introducidas por el proyecto impulsado por Copei, se percibieron disminuidas ante la ausencia de procesos evaluativos que permitieran detectar las causas de las dificultades que se estaban confrontando. Las contradicciones entre lo establecido en el Normativo, el Plan de estudios, la UGA y los programas de áreas, generaron incompreensión

en los docentes. Se promovía lo humano pero prevalecía lo técnico y el control, esto hizo inoperante el desarrollo de PASIN y empobreció la UGA como herramienta didáctica.

1.2 El Proyecto de Acción Democrática

El retorno del partido Acción Democrática al poder, se traduce en materia educativa en la paralización, durante año y medio, del proyecto de Educación Básica con la excusa de realizar la evaluación conceptual y situacional del proyecto impulsado por Copei. Para iniciar el proceso de evaluación, la primera medida tomada por el gobierno es decretar el carácter experimental del proyecto; en este contexto, se emite el 06 de abril de 1984 la Resolución 435, que establece oficialmente el carácter experimental del Plan de Estudio y proporciona el soporte legal para los cambios que se introdujeron posteriormente. En esta secuencia de hechos, el 13 de junio de ese mismo año se designa una comisión, cuyo propósito era realizar la evaluación en las escuelas experimentales.

La evaluación no efectuada por el gobierno socialcristiano, fue asumida por las autoridades educativas del gobierno entrante. Esta evaluación se formalizó en las escuelas que ensayaban el proyecto, y su propósito más que pedagógico develó intenciones político-partidistas. Rodríguez (1989), expresa que a pesar del minucioso estudio técnico llevado a cabo, este aportó poco sobre las causas de las dificultades encontradas y mucho menos sobre las acciones para superarlas.

En junio de 1985, aparecen los primeros documentos con las modificaciones a introducir. Los cambios más importantes se reflejaron en el nuevo normativo, el plan de estudios, la organización del nivel y el diseño de programas instruccionales y manuales con orientaciones didácticas para los docentes. Los cambios también se evidenciaron con la desaparición de la UGA y el área PASIN.

a. *El nuevo Normativo*: Este documento elimina la fundamentación del anterior y aunque incorpora fundamentos históricos, legales, filosóficos y psicológicos no logra mejorar lo establecido en el proyecto socialcristiano. La fundamentación como componente curricular carece de consistencia; según Rodríguez (1989), “no corresponde a los contenidos mínimos establecidos por los teóricos para el diseño del currículum” (p.38).

Los fundamentos filosóficos reflejan pocas consideraciones en los planos axiológicos, teleológicos y epistemológicos. Los fundamentos psicológicos declaran un confuso eclecticismo. La fundamentación legal por el contrario resulta la más trabajada; todas las fundamentaciones, conceptualizaciones y principios establecidos están impregnados por esta.

b. El plan de estudio. Este componente presenta variaciones en cuanto a la organización del nivel, su estructura y la administración de las áreas y asignaturas:

b.1 La organización: El nivel se dividió en tres etapas con una duración de tres años cada una. Las dos primeras etapas, que se correspondían con los primeros seis grados no se encuentran claramente diferenciadas; la descripción que ofrece el normativo, no refleja argumentos sólidos de índole pedagógico o psicológico que justifiquen esta división:

El alumno es un ser global que actúa en función de su desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Este desarrollo se ha tomado como base para concebir las tres etapas en que está dividido el nivel de Educación Básica. Una primera etapa facilitadora de experiencias, de adaptación de ambiente escolar, de desarrollo de hábitos personales y sociales y del aprendizaje instrumental. Una segunda etapa, destinada a la prolongación de las experiencias anteriores a la ejercitación de esas experiencias instrumentales, a la adquisición de conocimientos elementales y a la formación de actitudes en los campos técnicos, artísticos, humanísticos y espirituales. (M.E. 1987, Normativo de Educación Básica: p.40)

b.2 La estructura del plan de estudio se organizó en función de siete áreas con sus respectivas asignaturas: Lengua, Matemática, Estudios Sociales, Educación Física y Deportes, Educación para el Trabajo, Educación Estética y Ciencias Naturales y Educación para la Salud. Las variantes introducidas son: a) la separación de Matemáticas del área de Ciencias Naturales y su reconversión en área independiente; b) la reorganización de Educación para la Salud, en el área de Ciencias Naturales; c) el resurgimiento del área Ciencias Sociales y d) la desaparición de las áreas PASIN y ESEFYR y de las unidades curriculares de Folklore y Artes Escénicas. La administración de las áreas y asignaturas para la Primera y Segunda etapa

se puso a cargo de un docente integrador. Esta decisión marco el punto final al ensayo del sistema de rotación por ambientes de trabajo para 5° y 6° grado, que establecía la presencia de un docente por área de aprendizaje.

c. El diseño de nuevos programas y Manuales del Docente. La evaluación efectuada por las autoridades educativas del gobierno del doctor Lusinchi, produjo un cuerpo de recomendaciones, entre las que se encontró la reformulación de los Programas de Estudio. Los nuevos programas, acompañados de los Manuales del Docente, se implantaron para la Primera Etapa en el período escolar 1985-86 y para la Segunda Etapa entre 1986-87. Estos programas, en estructura, se asemejaban a los del ensayo inicial, sin embargo redujeron considerablemente el número de objetivos específicos. Los Manuales (Manual del Docente y Manual de Evaluación del Rendimiento Escolar) ofrecían al docente un conjunto de orientaciones con el propósito de “lograr un mejor desempeño en sus funciones como facilitador, orientador, planificador, evaluador y promotor social” (M.E., 1986. Manual del Docente: p. 3).

d. La eliminación de la Unidad Generadora de Aprendizaje también constituyó uno de los cambios introducidos en el proyecto acción democrática. La inoperante implementación de esta herramienta didáctica y la despreocupación de las autoridades educativas de turno por la integración de las áreas, constituyeron elementos que favorecieron su supresión.

1.3 Otros Proyectos se Vinculan al Nivel

El nivel de Educación Básica, durante el gobierno de Luís Herrera Campins, fue objeto de una serie de ensayos a partir de la creación del Ministerio de la Inteligencia dirigido por el doctor Luís Alberto Machado. Uno de esos ensayos piloto, fue el proyecto “Aprender a Pensar”, el cual se implementó con los alumnos de 4° a 6° grados de todo el territorio nacional. La ejecución de este proyecto implicó la preparación de miles de docentes, en herramientas y operaciones de pensamiento; sin embargo, a pesar de su importancia no trascendió en el tiempo, el cambio de gobierno constituyó el punto final del proyecto.

2. Cambios en la Normativa de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica

Los cambios en la normativa se reflejaron en la Ley Orgánica de Educación de 1980, el Reglamento de la ley de 1986, la Resolución 140 que contempló las Regulaciones Complementarias sobre el Proceso de Evaluación y el decreto 1139 que estableció el uniforme escolar.

a. *La Ley Orgánica de Educación de 1980*, cambia el Sistema Educativo. Desaparece la rama de Educación Primaria y se institucionaliza la Educación Básica como segundo nivel educativo. Formalmente desde este momento, los grados de la antigua rama, constituyen los seis primeros años de la Educación Básica obligatoria.

b. *El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación*, determinado mediante el decreto 985 emitido en enero de 1986, estableció la organización del Nivel de Educación Básica en tres etapas de tres años de duración cada una. De esta manera los tres primeros años (1, 2°, 3°) conformaban la Primera Etapa, los tres siguientes (4°, 5°, 6°) la Segunda y los restantes (7°, 8° y 9°) la Tercera. Este instrumento legal, estableció la evaluación en función de los objetivos propuestos en cada área de aprendizaje, de igual forma señaló los mecanismos para emitir las calificaciones. La calificación de cada área se conformaba mediante la suma del 70% (resultante de la integración de las evaluaciones parciales), más el 30% de la evaluación final del lapso (prueba escrita). La calificación final, que definía la aprobación o no al grado inmediato superior, resultaba de promediar las notas de cada área de aprendizaje. El puntaje mínimo aprobatorio era de diez puntos.

c. *La resolución 140*, de fecha 14 de abril de 1986, introduce las Regulaciones Complementarias sobre el Proceso de Evaluación. Las variantes introducidas en este documento se reflejaron en la sección cuarta relativa al Rendimiento Estudiantil, donde se estableció la correspondencia entre la escala cuantitativa y la cualitativa. Aparecen nuevos intervalos en la escala cuantitativa, con apreciaciones cualitativas diferentes. Así se propone una escala en la que de 1 a 9 puntos se califica como deficiente, de 10 a 13 puntos como regular, 14 a 15 puntos como bueno, 16 a 18 distinguido y de 19 a 20 puntos sobresaliente. No se introducen otras modificaciones que diferencien este instrumento del que lo precedió.

d. El decreto 1139, de fecha 16 de julio de 1981, introduce la uniformidad del traje escolar para todo el territorio nacional. Este decreto señala las especificaciones para los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada, quedando establecido de 1° a 6° grado pantalón azul y camisa blanca.

3. La Realidad Educativa en Cifras

El crecimiento matricular, no tuvo variaciones significativas entre los gobiernos de Luís Herrera Campins y Jaime Lusinchi; en proporción aumentó de un gobierno a otro en 1,3 %; sin embargo, al inicio de la década experimentó una desaceleración en el ritmo de crecimiento, que se venía reflejando hasta el gobierno de Carlos Andrés Pérez (pasó de 23,6% a 11%) (Cuadro 1). Esta desaceleración, se evidenció tanto en el sector público como el privado.

Las estadísticas relacionadas a la edificaciones escolares reflejaron durante el gobierno socialcristiano un decrecimiento, tanto en el sector oficial como en el sector privado (Cuadros 2 y 3). Este hecho nos hace suponer, el aumento en el número de alumnos por aula; en otras palabras, el hacinamiento reflejado en las escuelas oficiales ya comenzaba a ser una realidad en el sector privado. En el gobierno de Acción Democrática, se reflejó un crecimiento en el número de edificaciones escolares: 10,5% en el sector público y en 103,7% en el sector privado (Cuadro 3y4). Es significativo el aumento de edificaciones en el sector privado, los cuales ante un deterioro progresivo de la calidad de la educación ofertada por el sector oficial, aprovecharon la coyuntura y se presentaban como la alternativa.

Las estadísticas relacionadas a la repitencia y deserción reflejaron un problema en progresión, que ninguno de los gobiernos pudo atender significativamente (Cuadro 4). El número de repitientes aumentó de 9,9% a 10,1%; de igual forma, las cifras relacionadas con la deserción escolar, apenas reflejaron una disminución de 0,4% de un gobierno a otro.

4. Estudios Develan el Problema de la Calidad Educativa

La década del ochenta presenta una serie de problemas vinculados a la calidad educativa. Estudios Nacionales, como el presentado en 1986 por la Comisión para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPEN) documentaron la situación.

Durante la gestión del presidente Lusinchi, se designó una comisión de notables (Arturo Uslar Prieto, Luís Beltrán Prieto Figueroa, Antonio Luís Cárdenas, Orlando Albornoz, entre otros conformaban la comisión) con la finalidad de realizar un estudio prospectivo de todo al sistema educativo venezolano, y presentar recomendaciones que pudieran servir de base para la reformulación de las políticas educativas del Estado. Esta comisión “presentó un descarnado diagnóstico” (Rodríguez, 1996: p.268), que reflejó los problemas en la formación que se transmitía desde el nivel básico de educación. El documento enumeró y calificó como deficiencias más resaltantes de la educación venezolana: el énfasis de lo informativo en menoscabo de lo formativo, la inadecuada enseñanza de la lengua, la rutina escolar, las desigualdades educacionales, la no pertenencia de los saberes, la práctica del doble turno. Estos problemas fueron presentados como argumentos para justificar el insatisfactorio rendimiento de la educación que reflejaba altas tasas de repitencia y egresados con deficiente preparación (COPEN, 1986). El diagnóstico efectuado tenía especial significado para las dos primeras etapas de la Educación Básica, por ser estas donde se promueve el desarrollo de las competencias esenciales del educando; al respecto, el propio informe crítica la extensión de la escolaridad obligatoria “en la Educación Básica, aún sin haber logrado la incorporación y la retención en el sistema del grupo de 7 a 13 años de edad correspondiente a los seis grados de escolaridad, se ha extendido la escolaridad a nueve años” (COPEN, 1986).

E) 1989 – 2001. Observando el Escenario Educativo de los Primeros Seis Grados de la Educación Básica.

1. Contexto del Período

Venezuela entre los años 1989 y 2001, fue escenario de interesantes acontecimientos, que desde el punto de vista histórico configuran el país que hoy conocemos. Estos doce años comprenden cuatro períodos políticos: de 1989 a 1993 la segunda presidencia de Carlos Andrés Pérez, de 1993 a 1994 Ramón J. Velásquez en un gobierno de transición, de 1994 a 1998 la segunda presidencia de Rafael Caldera y de 1998 al 2001 primera parte del gobierno de Hugo Chávez Frías.

El inicio de este período lo marca el triunfo, en las elecciones de 1998, de Carlos Andrés Pérez representante de Acción Democrática. El mandatario por segunda vez asume la presidencia de la república, tras una efectiva campaña electoral basada en su magnetismo personal y el recuerdo de la bonanza que se vivió bajo su primer gobierno. En una realidad distinta llena de profundas contradicciones, el presidente anunció el “Gran viraje de la Nación”, el cual contempló el llamado paquete económico, dirigido a corregir los profundos desequilibrios monetarios y fiscales que experimentaba el país para ese momento. Un esquema tecnocrático de corte neoliberal que no contempla la realidad de una sociedad en franco proceso de empobrecimiento, fue el detonante que activó los acontecimientos ocurridos el 27 de febrero de 1998. Tan solo días de la toma de poder habían transcurrido, cuando se produce el llamado “Caracazo”, una revuelta popular que comenzó con una jornada de disturbios estudiantiles y se convirtió inmediatamente en una protesta generalizada que condujo al saqueo de amplias zonas de Caracas. (Urbaneja 1997). Sofocada la situación, el Gobierno comenzó a implementar medidas de corte compensatorio como la Beca Alimentaria, el Bono lácteo, la dotación de útiles; medidas que a la larga, constituyen las únicas acciones desarrolladas por el gobierno de CAP, que tuvieron incidencia directa en la población de las dos primeras etapas del nivel de educación Básica.

La profunda crisis económica y social en la que se encontraba el país, sumada a la crisis de las instituciones democráticas, capitalizó un descontento que tuvo sus expresiones en las asonadas militares del 04 de febrero y del 27 de noviembre de 1992. A pesar del debilitamiento del gobierno de

Pérez, producido por todos los acontecimientos acaecidos, no es sino hasta mayo de 1993 cuando el presidente sale del poder, a raíz de la decisión unánime del Senado de la República, ante el fallo de la Corte Suprema de Justicia de enjuiciar al mandatario por malversación de fondos.

Ante la salida de CAP, el Congreso eligió en junio de ese mismo año, al doctor Ramón J. Velásquez como presidente de la república para que culminara el período constitucional del depuesto mandatario. El gobierno de Velásquez tuvo “como objetivo central llevar al país a las elecciones de diciembre de 1993” (Urbaneja 1997: p. 71) y así lo cumplió. En las elecciones de 1993, el triunfo correspondió a Rafael Caldera. Este viejo líder de Copei, capitalizó los acontecimientos ocurridos durante el gobierno de CAP y bajo el apoyo de partidos como Convergencia y el MAS logró el 29% de los votos para ganar las elecciones presidenciales.

Caldera asume el poder en medio de un clima de inestabilidad, secuela de los sucesos y procesos que marcaron el final del gobierno de Pérez. En este contexto, los esfuerzos de los primeros años de gobierno se dirigieron a apuntalar el sistema democrático mediante una política proteccionista y demagógica; sin embargo, la crisis financiera que experimentó el país obligó a implementar en 1996 la llamada “Agenda Venezuela”, que supuso la aplicación de las medidas que había intentado el gobierno anterior. Estas medidas no solo se quedaron en la devaluación de la moneda y la elevación de impuestos, sino que significó entre muchos cambios, la privatización de empresas del Estado, la disminución de la burocracia estatal y modificaciones en el régimen de prestaciones sociales. Estas medidas celebradas por el sector empresarial, supuso la pérdida de credibilidad del presidente, con el consecuente descontento de un pueblo que no encontraba respuesta en los servicios que brindaba el Estado.

En Venezuela ocurría para ese momento, un fenómeno de agotamiento político hacia el bipartidismo tradicional y hacia las viejas figuras políticas. En este escenario resurge el líder de la asonada militar del 92, Hugo Chávez Frías, quien se plantea como una alternativa distinta a la ofertada por los partidos tradicionales. El primer peldaño hacia la presidencia de este líder, lo constituyó las elecciones parlamentarias de noviembre de 1998, en la cual la coalición que apoyaba a Chávez logró la mayoría. Este hecho político, produjo la reorganización de las fuerzas

alrededor de dos líderes: Salas Romer que representaba el denominado “Proyecto Venezuela” y Hugo Chávez que personificaba el Polo Patriótico.

La lucha electoral fue contundente sin embargo los resultados del 06 de diciembre de 1998 dieron como ganador indiscutible a Hugo Chávez Frías con el 56,2% de los votos. Por primera vez en la historia electoral del país, un candidato diferente a los partidos y líderes tradicionales ganaba con un margen tan significativo. Chávez se convirtió en el presidente de un pueblo que clamaba atención y cambio estructurales.

2. CAP y Velásquez: dos Gobiernos sin Cambios Sustantivos en Materia Educativa

Los sucesos y procesos vividos durante el gobierno de Carlos Andrés Pérez explican el porqué durante este período no se introdujeron cambios sustantivos a nivel educativo, salvo las medidas compensatorias introducidas mediante el conjunto de programas sociales que tenían una incidencia directa sobre la población escolar de Educación Preescolar, Básica (1° a 6° grado) y la modalidad de Educación Especial. Es así, como en este período se ponen en marcha “La Beca Alimentaria, el Bono de Cereales, el Bono Lácteo y la dotación de útiles y uniformes escolares, en una inversión inicial de Bs. 50.980.765.672, logrando una cobertura de 2.516.676 niños” (Bonilla, 2004: p 56). El gobierno de Ramón J, Velásquez tampoco introdujo cambios. Esta presidencia fue asumida transitoriamente con él único propósito de estabilizar el país que se conducía al proceso electoral de 1993.

3. La Reforma Educativa en el Gobierno de Caldera

Durante el gobierno de Dr. Rafael Caldera, se implementó la llamada Reforma Educativa de los noventa. El Ministro Cárdenas junto a Norma Odremán, Directora Nacional de Educación Básica promovieron cambios curriculares sustantivos para las dos primeras etapas de la Educación Básica.

3.1 Situación que Justificó la Reforma

La crisis educativa de la que se hablaba desde la década del 70, constituía para este momento una realidad imposible de eludir, diversos documentos y estudios diagnósticos reflejaron este complejo panorama. El Informe del Proyecto Educativo Nacional (1986), el Diagnóstico del Banco Mundial (1992), la Calidad de la Educación Básica: Estado del Arte (1992), la Reforma Educativa: una Prioridad Nacional (1994) y el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995) dejaron constancia de una realidad educativa caracterizada por

La poca capacidad de respuesta institucional de sector educativo; los altos índices de exclusión, discriminación y repitencia; los bajos niveles de rendimiento escolar, la falta de articulación entre los niveles del sistema educativo, la persistencia de una alta tasa de analfabetismo, una praxis pedagógica sustentada en la transmisión y acumulación de información y la poca pertinencia del sistema con el modelo de desarrollo económico del país, entre otros. (Agudelo, 1997: p 28)

La situación expresada en los distintos documentos reflejaba el deterioro de la Educación en Venezuela. Al respecto, el propio Ministro de Educación del Gobierno de Caldera, doctor Antonio Luís Cárdenas, expresó el fracaso del sistema escolar y específicamente del nivel de Educación Básica, al señalar:

La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto a instrumento de democratización, de progreso y modernización... Está establecido que las habilidades en cuanto a lectura y el dominio de las operaciones lógico matemáticas básicas son el fundamento de un desarrollo intelectual posterior consistente. En este terreno, desde hace más de una década al menos, se sabe que el fracaso escolar tiene magnitudes de catástrofe. (M.E, 1995. Plan de Acción. En Reforma Educativa, 1998: p.8)

Esta realidad se constituyó en el escenario para que desde la Dirección de Educación Básica, la doctora Norma Odreman presentara en 1996 el proyecto “Educación Básica: Reto Compromiso y Transformación”, el cual se constituyó en el fundamento político-pedagógico que orientó la Reforma Educativa.

La expresión de fraude subrayada por el Ministro generó reacciones de parte de un grupo de intelectuales venezolanos. Al respecto Albornoz (1999), señala que el infeliz pronunciamiento, desvela una campaña del gobierno de Caldera por desprestigiar el servicio educativo público. El dedo acusador de Cárdenas apuntó hacia la escuela pública, sin procurar determinar las responsabilidades reales. En palabras de Albornoz: “el Ministro de Educación se colocó al margen de la historia educativa del país. La noción apocalíptica acerca del estado de la escolaridad, especialmente de la escuela pública, ha tenido como obvio propósito el procurar desacreditar ese servicio” (1999, p.27). De igual forma el investigador expresa como observador privilegiado del gobierno de Caldera - Cárdenas, que la reforma educativa no se tradujo en ningún cambio en tanto “enfocó toda su gestión a nivel de la escolaridad y no de la educación” (op cit. 28). Albornoz continúa en sus planteamientos señalando que durante este gobierno “se hicieron esfuerzos interesantes por desmontar la tesis constitucional del estado docente, a través sobre todo de la participación importante del sector privado, en este caso la Iglesia Católica” (p. cit. 19)

3.2 La Reforma y el Nuevo Currículum para la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica

La Reforma Educativa, tuvo su primera expresión en el diseño curricular de la Primera y Segunda etapa de la Educación Básica. Este diseño se implementó para la Primera Etapa durante el año escolar 1996-1997. Presentó elementos innovadores al proponer: la escuela como centro de acción para la formación y promoción del desarrollo integral del alumno, asumir la concepción constructivista, incorporar la transversalidad, proponer la metodología de proyectos, organizar el conocimiento por tipo de contenido y asumir el enfoque cualitativo de evaluación.

Muchos de los elementos que introduce esta propuesta curricular desvelan cierta influencia del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, ya incorporado en el escenario educativo venezolano desde la década de los cuarenta. La concepción de la escuela como espacio para la generación del aprendizaje, el enfoque constructivista de la intervención pedagógica, la visión de integración de todos los componentes del currículum en la búsqueda de la globalización de los aprendizajes, la promoción de la participación activa y comprometida de los actores en el proceso educativo, la metodología de proyectos y la promoción de una educación integral sustentada en el aprender a ser, conocer, hacer y convivir, nos sugiere una escuela activa donde el niño aprende haciendo. Estos elementos denotan la influencia de este movimiento pedagógico que surgió como una crítica al modelo educativo convencional.

En el marco de la Reforma la formulación del diseño implicó:

a. Un diseño compartido: El diseño vislumbró para su ejecución tres instancias de participación: nacional, estatal y de plantel. En la instancia nacional se contempló el Currículum Básico Nacional, el cual establecía las competencias y saberes que debían consolidar los alumnos en todo el territorio venezolano. Para esta instancia el currículum previó el 80% de la carga horaria para la Primera etapa y el 70% para la Segunda. La instancia estatal, se cubrió con un diseño curricular por estado que pretendía garantizar “la participación de las entidades federales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su población” (Odreman, 1997: p 7). A este diseño se le asignó entre un 20 y 30 % del peso establecido en el plan de estudios. La instancia de plantel, constituyó el espacio de concreción para adecuar los contenidos nacionales y regionales a la realidad local, mediante los proyectos pedagógico plantel y de aula.

b. La transversalidad: La formulación del diseño se sustentó en los ejes curriculares transversales: Lenguaje, Valores, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Ambiente; los primeros cuatro para la Primera etapa y los cinco para la Segunda. Los ejes transversales fueron formulados a partir de los problemas más graves del sistema educativo venezolano, en este sentido al constituir una dimensión global e interdisciplinaria permeaban todo el currículum (UCEP, 1999: p 13)

c. La conformación del diseño curricular y los programas. El diseño contempló la conceptualización, finalidades y características que definían

la nueva propuesta, de igual forma la definición y delimitación de los ejes transversales, la fundamentación, el perfil de competencias del egresado, los objetivos, el plan de estudios, los contenidos, los proyectos pedagógicos y la evaluación (M.E. Currículum Básico Nacional, 1997). Los programas formulados dejan de lado la estructura que los definía, y por consiguiente los objetivos conductuales que habían caracterizado este instrumento en las últimas cuatro décadas. Se visualiza, como un instrumento operativo para orientar el logro de los objetivos del nivel. Presenta los contenidos organizados en bloque para el logro de las competencias específicas por área de aprendizaje (UCEP, 1999: p 26)

d. El establecimiento de los proyectos pedagógicos. La Reforma incorporó el Proyecto Pedagógico Plantel y el Proyecto Pedagógico de Aula como estrategias innovadoras. El propósito de implementar esta metodología respondió a la necesidad de adecuar los procesos que ocurren en la escuela a la realidad social que los envuelve:

Dinamizar la vida de los planteles supone que estos reciban la competencia y estímulo necesario para definir su propio proyecto pedagógico, bajo el encuadre de las prioridades regionales y las características de los grupos humanos con los que trabaja. (M.E, 1995. Plan de Acción. p.7)

e. La adopción del enfoque cualitativo de evaluación. En el marco de la reforma, la evaluación como componente de la propuesta curricular, adquiere relevancia y “se concibe como un proceso que acompaña cada experiencia pedagógica, que permite reconocer el grado de aprendizaje adquirido, así como también identificar los factores que lo facilitan o lo limitan” (Odreman, 1997: p.22). En este sentido, se introduce un giro pedagógico sustantivo en la evaluación educativa, arrancándola de la cuantificación convencional y recuperándola para la enseñanza como un gran sensor pedagógico que explora cualitativamente el ritmo, el impulso y la senda del proceso mediante el cual los alumnos desarrollan su capacidad de aprender. Esta nueva manera de concebir la evaluación deja de lado el uso de la escala numérica, para adoptar el registro de evaluación cualitativo de carácter descriptivo.

3.3 Una nueva Normativa Evaluativa Acompaña la Reforma

Los cambios introducidos en materia evaluativa para la Primera y Segunda etapa de la Educación Básica, hace que se produzcan una serie de resoluciones y decretos, con el propósito de normar lo establecido en la propuesta curricular. Es así como en este período se encuentra la resolución 586 (15-04-1998), el decreto 313 (15-09-99) y resolución 266 (05-01-2000).

La resolución 586, establece la normativa legal que fundamenta la concepción evaluativa propuesta en la reforma Curricular. Esta resolución dicta el Régimen Especial sobre el Proceso de Evaluación de la Primera Etapa de Educación Básica. En su artículo 3 establece: “La evaluación en la primera etapa de Educación Básica será concebida como un proceso cualitativo, de carácter descriptivo, narrativo e interpretativo de valoración continua de quienes participan en la acción educativa”. Con este artículo, se deja por sentado el giro sustancial de la educación venezolana al fundamentar su práctica en la evaluación de cuarta generación. Esta resolución también establece la competencia como componente curricular, que sustituye al objetivo como referente evaluativo. Incorpora además la evaluación explorativa, formativa y final y las auto, co y heteroevaluación como formas de participar en el acto evaluativo. El decreto 313, expresa la Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación; en él, se consolida la introducción de la evaluación cualitativa para las dos primeras etapas del Nivel de Educación Básica, y se puntualiza las competencias como nuevo referente evaluativo. De la misma forma, el artículo 18 del mencionado instrumento, establece los literales de lo que posteriormente se denominará en el Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica (2000): “Escala Alfabética para la Interpretación de los Resultados del Rendimiento Estudiantil”. De esta manera se introduce cinco literales que expresan de manera descriptiva el nivel de logro de las competencias al final del año escolar.

La resolución 266, que establece el Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica (2000) confirma lo establecido en las anteriores disposiciones y puntualiza tanto la competencia como el criterio individualizado o personal como referentes evaluativos.

3.4 El Programa de Promoción de la Educación Nacional

El Ministro Cárdenas con el propósito de impulsar la Reforma Educativa, promueve con los gobernadores del país “un ensayo de descentralización desde el punto de vista financiero para fortalecer la educación en todos los estados de manera mancomunada” (M. E. Acción Educativa, 1998; p. 21). De esta manera surge en 1996, el Programa Promoción de la Educación Oficial, el cual auspició un conjunto de proyectos educativos, que tenían como fin último contribuir en la mejora de la calidad del servicio. Es así como desde este programa, se auspicia en la Primera y Segunda etapa de Educación Básica el Programa Alimentario Escolar (PAE) y el Proyecto Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO, desde las distintas gobernaciones del país.

4. Cambios Educativos en el Gobierno de Chávez

4.1 Contexto inicial

Venezuela para finales del siglo XX, año 1999, reflejaba un ambiente de exigencia de cambio no sólo desde el punto político, económico social o cultural; sino en el campo educativo, por las profundas debilidades encontradas en el área. Las reformas e innovaciones introducidas no habían producido el cambio cualitativo esperado y requerido. Las últimas evaluaciones realizadas en 1998, por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del aprendizaje (SINEA), dejaban constancia de problemas de la calidad educativa, al expresar los bajos niveles de rendimiento de los alumnos Educación Básica. Los resultados que arrojaron las evaluaciones, expresaban las deficiencias de los alumnos de 3° y 6° grado en cuanto al dominio de las competencias básicas de lenguaje y matemática. Ante esta situación, el gobierno entrante decidió no sólo mantener el esfuerzo de la Reforma, sino fortalecer la Educación Básica. En este escenario, es durante la gestión del Ministro Navarro (primer ministro del gobierno de Chávez), cuando se implementa en 1999 el diseño curricular en la Segunda Etapa de Educación Básica, y se impulsa la adecuación de la normativa a los nuevos requerimientos curriculares, mediante la promulgación del decreto 313 (Sep. 1999), que introdujo la Reforma Parcial al

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, y la resolución 266 (enero 2000) que incorporó reformas al Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda de Educación Básica.

La Reforma Educativa continuaba, pero ahora con un matiz de participación y protagonismo consonó al cambio político que experimentaba el país, de esta forma la reforma impulsada por el Ministro de Educación del nuevo gobierno, se iniciaba con la llamada Constituyente Educativa.

La Constituyente implicó el diálogo de los actores primarios de la escuela con miras a perfilar el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (Uzcátegui 2006). El PEN estructuró un diagnóstico y análisis socio-histórico, así como el nuevo marco normativo expresado en lo que denominaron “la sociedad y el país que queremos construir” (M.E. Proyecto Educativo Nacional, 1999: p.29). Desde el PEN se asume que la Educación está cimentada en dos pilares:

1) Responder a las demandas de una revolución permanente en el conocimiento a escala planetaria, originado por las transformaciones en las comunicaciones.

2) Atender a las exigencias de la construcción de una nueva sociedad y una nueva república. (PEN, 1999: p. 29).

En este marco contextual se confirma las tesis del Estado Docente y se introduce el concepto de Escuela Comunitaria. El PEN “como propuesta de cambio, designa la escuela con la inscripción “Bolivariana” para caracterizar su nuevo modelo de escuela que genera un proceso formativo integral y permanente y de cara a la comunidad” (Ferrerer, 2004: p. 206)

Este nuevo modelo tiene su expresión en la Escuela Bolivariana, uno de los proyectos bandera asumido por el Gobierno en el marco de la nueva Educación Básica Nacional. La Escuela Bolivariana constituía, una necesidad impostergable para iniciar el mejoramiento de la calidad educativa. Esta tarea debía iniciarse con el aumento del tiempo de atención escolar. En este sentido se propone un nuevo modelo de atención integral, que implicaba el aumento de la jornada escolar, no solo para atender requerimientos académicos de alumno; sino también, aspectos relacionados con la recreación, el deporte, la cultura y la atención alimentaria.

4.2 La Escuela Bolivariana Proyecto Bandera

El proyecto de Escuelas Bolivarianas nace en 1999, como política del gobierno que lidera el Presidente Hugo Chávez Frías. Este proyecto constituye la primera acción gubernamental que responde a la necesidad real y sentida detectada en todos los estudios efectuados sobre la realidad del sistema educativo venezolano. Esta acción educativa, materializó la propuesta de creación de escuelas integradas o jornada completa, propuesta desde muchos escenarios y apoyada en las deliberaciones de la Asamblea Nacional de Educación organizada en enero de 1998. (Rodríguez 2008: p. 264)

a. Antecedentes de la Escuela Bolivariana: La escuela integral de jornada completa, tiene como antecedentes varios proyectos educativos desarrollados en distintas gobernaciones del país, para atender a la población escolar de bajos recursos de los primeros seis grados de la Educación Básica. La primera experiencia que sirvió de antecedente fue el Proyecto de Escuela Activa, desarrollado por la Gobernación del estado Bolívar desde 1989 para atender a los niños pobres del estado. Este proyecto contemplaba la alimentación, la dotación de aulas y la actualización del personal docente. La segunda experiencia la constituyó las Escuelas Integrales de Mérida, proyecto que se inició en 1992 con 20 escuelas que absorbían población en condición de pobreza crítica de los niveles de Educación Preescolar y las dos primeras etapas de Educación Básica (1° a 6° grado). Estas escuelas contemplaban la jornada escolar de 8 horas diarias con atención alimentaria, médico-odontológica y distribución gratuita de útiles y uniformes escolares. La última experiencia fue el proyecto de Escuelas Solidarias de la Gobernación del estado Aragua. Este proyecto se inició en 1994; contemplaba la doble jornada en algunas escuelas y la atención alimentaria mediante el suministro del desayuno. Todas las experiencias contemplaban la atención alimentaria del alumno, como una acción promotora de la permanencia de éste en las instituciones escolares.

b. Etapa experimental del proyecto. El 15 de noviembre de 1999, mediante la Resolución 179, se crea las Escuelas Bolivarianas de jornada completa con carácter experimental, para atender fundamentalmente población estudiantil de las primeras etapas de la Educación Básica. Esta primera fase del ensayo se inició con 542 escuelas; sin embargo, en los

años subsiguientes su número se incrementó significativamente. Según la profesora Rodríguez (2008), la cantidad de escuelas se amplió para el año escolar 2000-2001 en 198%, debido a que las Zonas Educativas, Gobernaciones, Alcaldías, comunidades y escuelas demandaban la implantación del proyecto.

c. La Escuela Bolivariana en la formación del nuevo republicano. Fundamentado en la concepción de la Educación Bolivariana, la escuela se percibe como el espacio de concreción de las acciones del Estado para la formación del nuevo republicano. Orientada por el enfoque humanista e inspirada en el pensamiento y vida del Libertador Simón Bolívar y de Simón Rodríguez su maestro, así como de los postulados sobre el humanismo democrático del insigne maestro venezolano Prieto Figueroa, esta propuesta inicia el cambio educativo del período. En este sentido, en el marco de la nueva república, se distingue a esta escuela como el espacio para la formación integral, las innovaciones pedagógicas, del quehacer comunitario, de salud y vida, para la producción y la productividad, para la cultura y la recreatividad, la comunicación, las tecnologías de la Comunicación y la Información y por último para la Paz y los Derechos Humanos (M.E y D, 2006: p 29)

d. Características. Las Escuelas Bolivarianas se distinguen de las convencionales al ofrecer una atención integral, mediante la jornada completa de 8 horas. Esta atención implica lo académico, recreativo, cultural, deportivo, alimentario y de salud. En lo académico, al igual que las escuelas convencionales, se orienta para este momento por el Currículo Básico Nacional. En el componente cultural se contemplan actividades artísticas como danza, música, pintura, teatro etc... En la parte recreativa-deportiva se propone la formación de clubes como el de ajedrez y la práctica de deportes nacionales. La parte alimentaria se garantiza por medio del Programa de Alimentación Escolar (PAE), que suministra el desayuno, el almuerzo y la merienda. El componente de salud, incluye la atención de especialistas en el área de la psicopedagogía dentro de las propias escuelas o la atención de especialistas del área de la salud (médico, odontólogos, psicólogos) mediante el establecimiento de redes con los organismos de la comunidad. La Escuela Bolivariana también se distingue de las convencionales al establecer un espacio para las tecnologías,

mediante las llamadas aulas, denominadas Centro Bolivariano de Informática y telemática (Cebit)

e. La Escuela Bolivariana y la nueva estructura del Sistema Educativo Venezolano. El proyecto bandera Escuela Bolivariana constituye una de las primeras acciones que conducen al replanteamiento de la estructura del Sistema Educativo. En el marco de la Educación Bolivariana como Continuo Humano (M.E y D, 2004), esta escuela se plantea la atención integral del niño entre los 6 a 12 años, en el nivel que denomina Educación Básica del Niño (M.E y D, 2006: p 24). Esta acción constituye la primera medida que denota la intención de reorganizar los niveles educativos, tomando en cuenta las diferencias establecidas de acuerdo a las etapas del desarrollo (planteamiento ya formulado en el primer proyecto de la Educación Básica, liderado por Copei). Esta acción constituye el preámbulo para volver a la Educación Primaria de seis grados.

4.3 Las Estadísticas del Período

A pesar que frente a organismos internacionales, se había adquirido el compromiso de universalizar la Educación Básica, la realidad fue que entre 1989 y el 2001 hubo avances y retrocesos. (Cuadro 1). Entre los años 1988-89 y 1992-93 (período de CAP), la matrícula creció en 10,7%, experimentando un descenso en su ritmo de crecimiento con relación al gobierno anterior. Entre 1992-93 y 1993-94, la matrícula decreció en 0,8%, resultado probable de la inestabilidad política que vivía el país. Durante el período 1992-93 y 1998-99 (período de Caldera) la matrícula apenas logró recuperarse en 0,06%. Es durante el primer período del gobierno de Chávez, cuando la matrícula volvió a un ritmo de crecimiento aceptable (7,5%).

Con relación a la matrícula oficial, se observa durante el período una desaceleración en su ritmo de crecimiento (Cuadro 2); experimentó inclusive, durante el gobierno de transición de Velásquez un decrecimiento en un 2%. La recuperación de esta matrícula comenzó en el gobierno de Caldera (2,5%), llegando, para el período estudiado del gobierno de Chávez, a una proporción del 8%. La recuperación del índice de crecimiento matricular, durante este último período de gobierno, se debe probablemente a la decisión de “suspender el cobro de la matrícula en los

planteles oficiales” (M.E y D, 2006: p.26). La matrícula privada tuvo un comportamiento más abrupto (Cuadro 3); durante el gobierno de CAP creció un 50% más que en el período de Lusinchi, sin embargo al revisar los períodos gubernamentales siguientes, se evidencia una desaceleración significativa (5% gobierno de Velásquez, hasta llegar a un decrecimiento de un 11,6% durante el gobierno de Caldera).

Con relación a los índices de repitencia escolar, las estadísticas reflejan la imposibilidad de las políticas implementadas para atacar significativamente este problema. En los 12 años que conforman este último período estudiado, este indicador no bajó del 7% (Cuadro 4). Con relación a la deserción escolar, se observa un comportamiento diferente. A partir del gobierno de Caldera comienza una disminución progresiva del número de desertores; es así como este indicador llega al gobierno de Chávez a 1,2% (Cuadro 4). Este dato es significativo, si tomamos en cuenta el conjunto de programas sociales (PAE, Bibliotecas escolares, distribución gratuita de útiles y uniformes escolares) que se vinculan al proyecto de Escuelas Bolivarianas, para garantizar no solo el derecho que tiene el venezolano de acceder a la educación oficial, sino a permanecer en el sistema mientras dure su proceso de formación.

Cuadros Estadísticos

Cuadro 1

Crecimiento de la Matricula Estudiantil de 1° a 6° Grado
Clasificada por periodo Gubernamental(Periodo 1951- 2001)

	Periodo Gubernamental	Periodos estudiados	Matricula					
			Oficial		Privada		Total	
				%		%		%
1	Pérez Jiménez (1951-1958)	1951-52	458.749		66.885		525.639	
		1957-58	602.387	31,1%	132.724	98,4%	730.647	39%
2	Junta de Gobierno (1958-1959)	1957-58	602.387		132.724		730.647	
		1958-59	769.725	27,8%	130.488	-1,7%	900.213	23,2%
3	Rómulo Betancourt (1959-1964)	1958-59	769.725		130.488		900.213	
		1963-64	1.179.467	53,2%	169.602	29,9%	1.349.119	49,9%
4	Raúl Leoni (1964-1969)	1963-64	1.179.467		169.602		1.349.119	
		1968-69	1.406.092	19,2%	203.081	19,7%	1.609.173	19,3%
5	Rafael Caldera (1969-1974)	1968-69	1.406.092		203.081		1.609.173	
		1973-74	1.704.742	21,2%	219.248	7,9%	1.924.040	19,6%
6	Carlos Andrés Pérez (1974-1979)	1973-74	1.704.742		219.248		1.924.040	
		1978-79	2.115.617	2,4%	262.984	19,9%	2.378.601	23,6%
7	Luis Herrera Campins (1979-1984)	1978-79	2.115.617		262.984		2.378.601	
		1983-84	2.338.398	10,5%	302.982	15,2%	2.641.380	11%
8	Jaime Lusinchi (1984-1989)	1983-84	2.338.398		302.982		2.641.380	
		1988-89	2.616.665	11,9%	350.445	15,6%	2.967.110	12,3%
9	Carlos Andrés Pérez (1989-1993)	1988-89	2.616.665		350.445		2.967.110	
		1992-93	2.761.321	5,5%	525.996	50%	3.287.287	10,7%
10	Octavio Lepage – Ramón J. Velásquez (1993-1994)	1992-93	2.761.321		525.996		3.287.287	
		1993-94	2.705.309	-2%	554.100	5%	3.259.409	-0,8%
11	Rafael Caldera (1994- 1999)	1993-94	2.705.309		554.100		3.259.409	
		1998-99	2.771.624	2,5%	489.719	-11,6%	3.261.343	0,06%
12	Hugo Chávez Frías (1999 – 2001)	1998-99	2.771.624		489.719		3.261.343	
		2000-01	3.000.606	8%	506.174	-3,4%	3.506.780	7,5%

Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (1952-2001)

Cuadro 2
Crecimiento de la Educación Oficial de 1° a 6° Grado
Clasificada por período Gubernamental
(Período 1951- 2001)

Período Gubernamental	Periodos estudiados	Alumnos		Docentes		Edificaciones	
			%		%		%
1 Pérez Jiménez (1951-1958)	1951-52	458.749		12.522		6.786	
	1957-58	602.387	31,1%	14.912	19,08%	5.606	-17,4%
2 Junta de Gobierno (1958-1959)	1957-58	602.387		14.912		5.606	
	1958-59	769.725	27,8%	19.247	29,07%	6.577	13,3%
3 Rómulo Betancourt (1959-1964)	1958-59	769.725		19.247		6.577	
	1963-64	1.179.967	53,2%	32.556	69,2%	9.999	52%
4 Raúl Leoni (1964-1969)	1963-64	1.179.967		32.556		9.999	
	1968-69	1.406.092	19,2%	40.051	23,02%	9.639	-3,6%
5 Rafael Caldera (1969-1974)	1968-69	1.406.092		40.051		9.639	
	1973-74	1.704.742	21,2%	51.485	28,4%	9.702	0,65%
6 Carlos Andrés Pérez (1974-1979)	1973-74	1.704.742		51.485		9.702	
	1978-79	2.115.617	24%	71.240	38,4%	11.019	13,5%
7 Luis Herrera Campins (1979-1984)	1978-79	2.115.617		71.240		11.019	
	1983-84	2.338.398	10,5%	86.894	21,9%	10.917	-0,9%
8 Jaime Lusinchi (1984-1989)	1983-84	2.338.398		86.894		10.917	
	1988-89	2.616.665	11,9%	-	-	12.059	10,5%
9 Carlos Andrés Pérez (1989-1993)	1988-89	2.616.665		-		12.059	
	1992-93	2.761.321	5,5%	-	-	12.765	5,7%
10 Octavio Lepage – Ramón J. Velásquez (1993-1994)	1992-93	2.761.321		-		12.765	
	1993-94	2.705.309	-2%	-	-	12.816	0,5%
11 Rafael Caldera (1994- 1999)	1993-94	2.705.309		-		12.816	
	1998-99	2.771.624	2,5%	-	-	13.238	3,3%
12 Hugo Chávez Frías (1999 – 2001)	1998-99	2.771.624		-		13.238	
	2000-01	3.000.606	6,9%	116.507	-	13.536	2,1%

Fuente: Memoria y Cuenta de Ministerio de Educación (1952 a 2001)

Nota: La Memorias y cuenta de los años que se prestan a continuación no reportaron información sobre:

1988-89 Estadística docente.

1992-93, 1993-94 y 1998-99 Información discriminada del número de docentes para las dos primeras etapas (1° a 6° grado).

Sólo contemplaron datos generales del nivel

Cuadro 3
Crecimiento de la Educación Privada de 1° a 6° Grado
Clasificada por período Gubernamental
(Período 1951- 2001)

Período Gubernamental	Periodos estudiados	Alumnos		Docentes		Edificaciones	
			%		%		%
1 Pérez Jiménez (1951-1958)	1951-52	66.885		2.674		462	
	1957-58	132.724	98,4%	6.002	12,5%	1.070	131,6%
2 Junta de Gobierno (1958-1959)	1957-58	132.724		6.002		1.070	
	1958-59	130.488	-1,7%	5.609	-6,5%	899	-15,9%
3 Rómulo Betancourt (1959-1964)	1958-59	130.488		5.609		899	
	1963-64	169.602	29,9%	7.073	26,1%	974	8,3%
4 Raúl Leoni (1964-1969)	1963-64	169.602		7.073		974	
	1968-69	203.081	19,7%	8.331	17,8%	1.136	16,6%
5 Rafael Caldera (1969-1974)	1968-69	203.081		8.331		1.136	
	1973-74	219.248	7,9%	9.650	15,8%	1.135	-0,09%
6 Carlos Andrés Pérez (1974-1979)	1973-74	219.248		9.650		1.135	
	1978-79	262.984	19,9%	10.986	13,8%	1.065	-6,17%
7 Luis Herrera Campins (1979-1984)	1978-79	262.984		10.986		1.065	
	1983-84	302.982	15,2%	13.184	20%	793	-2,5%
8 Jaime Lusinchi (1984-1989)	1983-84	302.982		13.184		793	
	1988-89	350.445	15,6%	-	-	1.615	103,7%
9 Carlos Andrés Pérez (1989-1993)	1988-89	350.445		-		1.615	
	1992-93	525.966	50%	-	-	1.846	14,04%
10 Octavio Lepage – Ramón J. Velásquez (1993-1994)	1992-93	525.966		-		1.846	
	1993-94	554.100	5%	-	-	1.968	6,6%
11 Rafael Caldera (1994- 1999)	1993-94	554.100		-		1.968	
	1998-99	489.719	-11,6%	-	-	2.244	14,02%
12 Hugo Chávez Frías (1999 – 2001)	1998-99	489.719		-		2.244	
	2000-01	506.174	4%	19.203	-	2.854	27,2%

Fuente: Memoria y Cuenta de Ministerio de Educación (1952 a 2001)

Cuadro 4
Matrícula Escolar, Repetencia y Deserción Escolar de 1° a 6° Grado
Clasificada por periodo Gubernamental
(Periodo 1951- 2001)

	Periodo Gubernamental	Periodos estudiados	Matrícula Escolar		Repetencia		Deserción	
						%		%
1	Pérez Jiménez (1951-1958)	1957-58		730.647	153.480	21%	-	-
3	Rómulo Betancourt (1959-1964)	1963-64		1.349.119	242.395	17,9	152.776	11,3%
4	Raúl Leoni (1964-1969)	1968-69		1.609.173	184.906	11,5	117.116	7,3%
5	Rafael Caldera (1969-1974)	1973-74		1.924.040	51.026	2,7%	162.384	8,4%
6	Carlos Andrés Pérez (1974-1979)	1978-79		2.378.601	204.123	8,6%	144.790	6,1%
7	Luis Herrera Campins (1979-1984)	1983-84		2.641.380	261.075	9,9%	151.661	5,7%
8	Jaime Lusinchi (1984-1989)	1988-89		2.967.110	309.555	10,4	156.005	5,3%
9	Carlos Andrés Pérez (1989-1993)	1992-93		3.287.287	361.222	10,9	207.474	6,3%
10	Rafael Caldera (1994- 1999)	1998-99		3.261.343	228.358	7%	81.559	2,5%
11	Hugo Chávez Frías (1999-2001)	2000-01		3.506.606	248.951	7%	41.338	1,2%

Fuente: Memoria y Cuenta de Ministerio de Educación (1952 a 2001) Nota: Se consideraron los datos del último año de cada periodo gubernamental

Cuadro 5
Crecimiento de la Educación Oficial y Privada de 1° a 6° Grado
(Periodo 1951- 2001)

Educación	Años	1951-52	2000-2001	Incremento %
Oficial	Alumnos	458.749	3.000.606	554,1%
	Docentes	12.522	116.507	830,4%
	Edificaciones	6.786	13.526	99,3%
Privada	Alumnos	66.885	506.174	656,7%
	Docentes	2.674	19.203	618,1%
	Edificaciones	462	2.854	517,7%
Total	Alumnos	525.634	3.506.780	567,2%
	Docentes	15.196	135.710	793%
	Edificaciones	7.248	16.380	125,9%

Fuente: Memoria y Cuenta de Ministerio de Educación (1952 a 2001)

Referencias

Libros, Revistas y Documentos Institucionales.

- Agudelo, A. y Flores, H. (1998). *El modelo curricular*. En Revista Educación: Año LIX. Número 181, Caracas (Pp. 26-41).
- Albornoz, O (1999) *Del Fraude a la Estafa, La Educación en Venezuela*. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera (1994-1999). Caracas. Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UCV
- Antúnez, A (2009). *Educación, Reforma y Currículo en la Educación Básica Venezolana*. En Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales. Mérida Venezuela. Enero-julio N° 14
- Antúnez, A y Salazar, A (2007). *Modelos de Diseños Curriculares en la Educación Básica venezolana*. En Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales. Mérida Venezuela. Enero-diciembre N° 12.
- Bigott, L y otros (1977). *Caracterización de la Realidad Educativa Nacional*. En Revista Papeles Universitarios N° 4. Caracas
- Bonilla, L y El Troudi, H. (2004). *Historia de la Revolución Bolivariana. Pequeña Crónica 1948-2004*. Disponible en: <http://www.haiman.com.ve/archivos/libros%20publicados/historia%20de%20la%20revolucion%20bolivariana.pdf>
- Bonilla, L (2004). *Historia breve de la Educación en Venezuela*. Caracas: Ediciones Gato Negro.
- Calonge, S; Lacueva, A y Rodríguez N (1982). *Educación Básica. Positivo y Negativo*. Caracas: Cuadernos de Educación N° 99-100.
- Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional COPEN (1986). *Educación en Venezuela. Problemas y Soluciones: Informe*. Caracas: Fondo Editorial IPASME
- Fermín, M (1975). *Momentos Históricos de la Educación Venezolana*. Caracas: Editorial Texto
- Fernández Heres, R (1981). *La Instrucción de la generalidad 1830-1980*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación

- _____ (1983). *Educación en Democracia. Historia de la Educación en Venezuela 1958-1983*. Caraca. Ediciones del Congreso de la República
- Ferreres, V (2004). *La Perspectiva Pedagógica Didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el Proyecto Educativo Nacional*. Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Innovación y Sistemas Educativos ante la Universitat Rouirai Virgili. Documento en línea: http://www.tdr.cesca.es/tesis_URV/available/tdx-0327106-13571p/nolentinpdf.
- Hurtado; R (1998). *Historia de la implementación de la media jornada escolar y perspectivas de reforma*. En Foro Educativo Venezuela. Experiencias de Reforma y Gestión. Documento en línea: <http://servicios.iesa.edu.ve/foroeducativo/historiaJC.htm>
- Luque, G (1996). *Educación y Democratización 1936-1958*. En Historia de la Educación en Venezuela. Seis Ensayos. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Central de Venezuela
- Ministerio de Educación. *Memoria y Cuenta. Años 1951 a 2001*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1944) *Programas de Educación Primaria*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1969-1971) *Programas de Educación Primaria*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1976-1980) *Programas de Educación Primaria: Actualización*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1981-1987) *Programas de Educación Básica*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1986). *Manual del Docente. Segunda Etapa Educación Básica*. Sector Urbano. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1987) *Educación Básica. Modelo Normativo, Plan de Estudio y Evaluación del Rendimiento Escolar*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1995) *Plan de Acción*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1996) *Proyecto Educación Básica: reto, compromiso y transformación*. Mimeografiado. Caracas: Autor

- Ministerio de Educación (1997). *Currículum Básico Nacional. Programa de estudios de la Primera Etapa de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1998). *Acción Educativa*. Revista de edición única publicada en diciembre de 1998. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1998). *Reforma Educativa Venezolana. Educación Básica. Prioridad Nacional*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1999). *Aportes para el Debate sobre la Constituyente Educativa*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1999). *Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2001) *Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Deportes. (2006) *Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Deportes. (2006). *La Educación Bolivariana*. Caracas: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.me.gov.ve/> [Consulta: 2007, octubre 10]
- Odreman, N. (1997). *La Reforma Curricular Venezolana. Educación Básica*. Revista Ronda del Libro, Año I, N° 1, 2-9
- _____ (1998). *Reforma curricular venezolana de Educación Básica*. En Revista Educación, Año LIX, Número 181, 6-25
- Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República de Venezuela (CORDIPLAN) (1970). *IV Plan de la Nación 1970-1974*. Caracas.
- Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República de Venezuela (CORDIPLAN) (1976). *V Plan de la Nación 1976-1980*. Caracas.
- Pérez Olivares, E (1972). *Más aportes a la Reforma Educativa*. Ministerio de Educación. Caracas
- _____ (1974). *Nuevos aportes a la Reforma Educativa*. Ministerio de Educación. Caracas

- Red de Apoyo Proyecto Educativo Nacional. (2001). *PEN: Educación en, por y para la vida la Democracia y la Libertad*. Caracas
- Rodríguez, N (1989) *La Educación Básica En Venezuela. Proyectos, Realidad Y Perspectivas*. Caracas. Academia Nacional De La Historia
- _____ (1996). (Comp.). *Historia de la Educación en Venezuela. Seis Ensayos*. Caracas. Fondo Editorial de la Universidad Central de Venezuela
- _____ (2008). *Trayectoria del Proyecto de Escuelas Bolivarianas*. Caracas. En Revista Educere: Año 12 N° 42, Julio-Agosto-Septiembre 2008.
- Rodríguez, R (2009). *Del Régimen de examen a la Evaluación del Trabajo Escolar*. Caracas. Editorial Colson.
- Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje. SINEA (1998). *Informe para el Docente*. Caracas. Ministerio de Educación.
- Sulbarán, I (1986). *Educación, Cultura Popular e Identidad nacional*. Trabajo presentado ante la Universidad Central de Venezuela para optar al título de Licenciado en Educación. Caracas
- Unidad Coordinadora de Programas con Organismos Multilaterales, UCEP (1999). *Manual de Evaluación para el Nivel de Educación Básica*. Caracas
- Urbaneja, D (1997). *La política Venezolana desde 1958 hasta nuestros días*. Caracas. Curso de Formación Sociopolítica de la Fundación Centro Gumilla.
- Uzcátegui, R (2008). *La Educación Básica en Venezuela. Reforma, proceso e innovación a partir de 1986*. Documento en línea, disponible en: <http://memoriaeducativa.pb/>

Leyes

- Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948. En Fermín, M (1975) *Momentos Históricos de la Educación Venezolana*. Caracas: Editorial Texto

- Estatuto Provisional de Educación de 1949. Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela, N° 22929. Mayo 25, 1949
- Ley de Educación de 1955. Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela N° 24813. Agosto 4, 1955; con las reformas introducidas por los Decretos N° 245 (6-6-58) y 399 (29-10-58)
- Reglamento General de la Ley de Educación de 1955. Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela (Extraordinario N°506). Octubre 26, 1956; con las reformas introducidas por los Decretos N° 246 (6-6-58) y 902 (27-11-62)
- Reglamento para los Exámenes de Educación Primaria, Secundaria, Técnica y de Formación Docente. Decreto N° 358, Junio 1, 1956. En Memoria del Ministerio de Educación de la República de Venezuela, presentada ante el Congreso Nacional, 1957.
- Reglamento para la Educación Preescolar y Primaria. Decreto N° 440, Octubre 20, 1956. En Memoria del Ministerio de Educación de la República de Venezuela, presentada ante el Congreso Nacional, 1957
- Decreto N° 567: Distribución Gratuita de Textos y material Escolar en las Escuelas Primarias. Junio 17 1966. En Fermín, M (1975) *Momentos Históricos de la Educación Venezolana*. Caracas: Editorial Texto
- Decreto N° 162: Reglamento para la Educación Física Escolar. En Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (1969) presentada ante el Congreso de la República de Venezuela, 1970.
- Decreto N° 197: Reglamento sobre el Régimen especial e Evaluación Escolar para las ramas de Educación Pre-escolar y Primaria. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N°29078. Noviembre 20 de 1969
- Decreto N° 1139: Establecimiento del Traje Escolar. Julio 1981. En Fernández Heres; R (1983) *Educación en Democracia. Historia de la Educación en Venezuela 1858-1983*. Caracas: Ediciones del Congreso de la República
- Decreto N° 355: Reglamento para el ingreso a la Docencia en los Planteles Nacionales de Educación Primaria. En Fernández Heres; R (1981) *La Instrucción de la generalidad 1830-1980*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación

- Reglamento General sobre el Régimen Especial de Evaluación para las Ramas de Educación Preescolar y Primaria. Gaceta Oficial N° 31021. Julio, 1976.
- Ley Orgánica de Educación de 1980. Gaceta Oficial de la República de Venezuela (Extraordinario, N° 2635) Julio 28, 1980.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación de 1980. Gaceta Oficial de la República de Venezuela (Extraordinario N° 5662), Septiembre 1986
- Reforma Parcial del Reglamento General de Ley Orgánica de Educación de 1986. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 36787. Septiembre 15, 1999.
- Régimen especial sobre el proceso de evaluación de la 1era Etapa del Nivel de Educación Básica. Resolución N° 586. (1998, Abril 30). Gaceta Oficial de la República Bolivariana República de Venezuela, 36444, Abril, 1998.
- Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Decreto N° 313. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36787. Septiembre, 1999.
- Régimen de evaluación para la 1era y 2da etapa en la Educación Básica. Resolución N° 266. (2000, Enero 05). Gaceta Oficial de la República Bolivariana República de Venezuela N° 5428, Enero, 2000.

La Educación Secundaria en Venezuela.

Período 1951-2001

Carlos Manterola
Doris Córdova

Introducción

Los acontecimientos que ocurren en estos cincuenta años de desarrollo de la Educación en el nivel de Secundaria en Venezuela no dejan de caracterizarse por los constantes cambios en lo político y económico; en el marco de una época de profundas diferencias y contradicciones.

En estos cincuenta años (1951-2001) se rompe la tradición autoritaria y militar que ha gobernado al país casi ininterrumpidamente en su historia con el derrocamiento del dictador General Marcos Pérez Jiménez, el 23 de enero del 1958, y se inicia el aprendizaje democrático durante 42 años, pero con años turbulentos políticamente tanto al comienzo de la democracia y como al final del período que comentamos. Esta turbulencia de comienzos y de finales de la segunda mitad del siglo veinte tiene orígenes diferentes y causas distintas. En las décadas 60 y 70 es la izquierda política del país (fundamentalmente la generación joven del Partido Comunista de Venezuela y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria) la que dirige la oposición y llega a las armas hasta que en el primer gobierno de Rafael Caldera se logra la pacificación “formal”.

Sin embargo el espíritu revolucionario marxista predomina en los liceos, escuelas técnicas y en las universidades que se une a un movimiento “light” llamado “El poder joven” contestario y pidiendo libertad total, emparentado con el Mayo Francés de 1968 y el repudio a la invasión norteamericana a Vietnam en la llamada “Segunda Guerra de Indonesia” (1964-1975).

La turbulencia política que se agudizó en la segunda mitad de los años 80 y en la década de los 90 y que dio como resultado la destitución por el Congreso de Carlos Andrés Pérez como Presidente de la República, por cuanto la Corte Suprema de Justicia había dictaminado el 26 de mayo

de 1993 que había méritos para iniciar el juicio, esta agitación política de estos años radicaba en el cansancio del pueblo de tener gobiernos que se enriquecían y que no se manifestaba en beneficios para la población, a pesar de los altos ingresos petroleros que entraban a la República. La mayoría de los ciudadanos estaban hartos de los partidos políticos del país que únicamente hablaban para ganar elecciones y no se traducían aquellas en hechos y en el desarrollo de una sociedad con niveles de vida satisfactorios para el colectivo.

En este entorno sociopolítico, se desarrolla el área educativa la cual se puede sintetizar –en términos generales- en cuanto al nivel de Secundaria y de las Escuelas Técnicas que en los quince primeros años de democracia, es decir hasta el término del primer gobierno de Rafael Caldera (1974), el incremento interanual es superior al 14%, mientras que en las Escuelas Normales era todavía mayor.

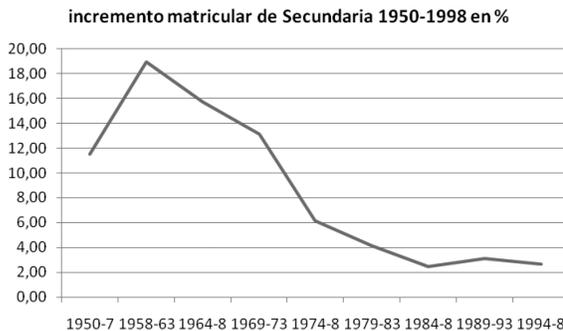
Este crecimiento matricular de los primeros 15 años de la democracia en el país, comienza a decaer es decir a partir del primer gobierno de Carlos Andrés Pérez. En los siguientes quince años (1975-1999), la matrícula de la Secundaria decae progresivamente, y el incremento interanual desciende a un promedio de 3,58%, es decir a la cuarta parte del incremento matricular que se había dado en los primeros quince años (1959-1974).

Tabla N° 1 Incremento interanual promedio de la matrícula de Secundaria de 1950 a 1998

MATRÍCULA EN SECUNDARIA	
incremento interanual promedio	
años	%
1950-7	11,51
1958-63	18,96
1964-8	15,73
1969-73	13,10
1974-8	6,15
1979-83	4,13
1984-8	2,48
1989-93	3,12
1994-8	2,64

Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación de varios años

Gráfico N° 1. Incremento matricular interanual promedio del nivel educativo de Secundaria desde 1950 a 1998.



Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación de varios años

Así mismo, al comparar la matrícula del nivel de secundaria entre el sector oficial y el privado se aprecia que, durante la dictadura de Pérez Jiménez (matrícula de los años 1952 a 1957), el incremento interanual promedio de la educación privada fue de 21,68% mientras que el incremento interanual promedio de la educación oficial fue de 11,39%, de acuerdo a los datos que suministra la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación de 1964. Como se aprecia, la matrícula de la educación privada en esos cinco años, creció interanualmente a un ritmo doble del incremento de la educación secundaria oficial.

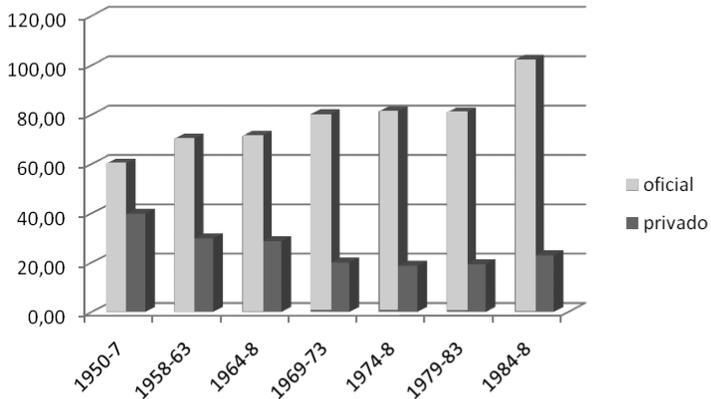
La matrícula del sector oficial en Secundaria se mantiene constante, pero la educación privada va disminuyendo.

Tabla N° 2 Matrícula de Secundaria en educación oficial y privada, 1950 a 1988. Datos en %

Matrícula de Secundaria en %		
años	oficial	privado
1950-7	60,07	39,77
1958-63	70,20	29,80
1964-8	71,33	28,67
1969-73	80,06	19,94
1974-8	81,17	18,68
1979-83	80,74	19,26
1984-8	102,12	22,88

Fuente: Memorias y Cuentas del ME de varios años

Gráfico N° 2. Matricula del nivel educativo de Secundaria oficial y privado desde 1950 a 1988



La educación secundaria toma diversas modalidades a lo largo de estos cincuenta años; en la era democrática se tiende a dividirla en dos ciclos, uno básico y otro diversificado y profesional. El ciclo básico en los últimos años se hizo parte de la Educación Básica que comprendía desde primer grado a noveno.

Durante la vigencia de las Escuelas Técnicas más del 80% de la matrícula se la llevaban las especialidades de Comercio y la Industrial. En la Secundaria y en el Ciclo Diversificado en donde existían las menciones de Ciencias y de Humanidades, éstas representaban cerca del 75% de la matrícula de Secundaria.

Pero analicemos por periodos como fue la Educación Secundaria en Venezuela en estos cincuenta años.

I.- Juntas de Gobierno

(Carlos Delgado Chalbaud y Germán Suarez Flamerich) y Dictadura de Marcos Pérez Giménez (1951-58)

Derrocado el Gobierno de Rómulo Gallegos (1948), se establece una Junta Militar de Gobierno presidida por el Comandante Carlos Delgado Chalbaud y acompañado por el capitán Marcos Pérez Giménez y Luis

Felipe Llovera. Tras el asesinato de Delgado Chalbaud, se instala la Junta de Gobierno presidida por Germán Suárez Flamerich, manteniéndose Llovera y Pérez Giménez, hasta que en noviembre de 1952 desconociendo éste el triunfo electoral del partido Unión Republicana Democrática fue electo Presidente Provisional por su partido y electo Presidente Constitucional de la República por la Asamblea Nacional Constituyente el 19 de abril de 1953.

Para la década de los cincuenta, el establecimiento de las Juntas de Gobierno con su limitada apertura democrática, la fuerte represión, la salida al exilio de un número considerable de presos políticos que habían sido puestos en libertad y la censura mediática, se planteó un clima muy tenso en el que los cambios se iban a centrar en lo social, político y económico, quedando relegada –sin embargo– la educación a un plano secundario.

Desde el inicio de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, en el año 1953, la atención se centró en aspectos tales como la construcción de obras públicas (el Paseo los Ilustres, Autopista Caracas-La Guaira-Valencia, los Bloques de Catia, Estadios de Béisbol y Fútbol, Hotel Humboldt con el Teleférico auxiliar, Ciudad Universitaria (Hospital Clínico y Aula Magna); obras de Carlos Raúl Villanueva como las Torres del Silencio, la Avenida Bolívar, el Helicoide, el Teleférico de Mérida, ...), la apertura al capital extranjero con el desarrollo de la industria petrolera y sus grandes inversiones a través del otorgamiento de concesiones, acciones -todas ellas- que llevaron a incrementar la migración del campo a las zonas urbanas en búsqueda de mejoras en viviendas y servicios y a un alto incremento de la corrupción administrativa.

Durante la dictadura se inhibieron las libertades y derechos democráticos, se suprimió el Congreso, se impuso la censura, se cerró el periódico *El Nacional*; simultáneamente se intensificó el nacionalismo militar con las celebraciones de “Las Semanas Patrias”, desfiles vistosos, promoción de bandas marciales, simulación de ataques bélicos, defensa personal y otros. En este contexto se crea el primer Liceo Militar que ya contaba con la experiencia del liceo “Jáuregui” en la ciudad de La Grita desde 1951.

Sin embargo, la educación oficial fue desasistida, mientras se estimuló el poder de la Iglesia y el desarrollo de la educación privada. En el gráfico siguiente se aprecia como a partir de 1948 en donde casi era igual

el número de liceos de secundaria, se llega a alta disparidad en el número de planteles once años más tarde. Durante la dictadura militar de Pérez Giménez la proporción de liceos oficiales y privados que era un 50:50, se llevo a una relación porcentual de un 30 a un 70% a favor de la educación privada y religiosa.

Gráfico N° 3

Número de liceos de Secundaria en los años 1948 a 1958 (datos en %)

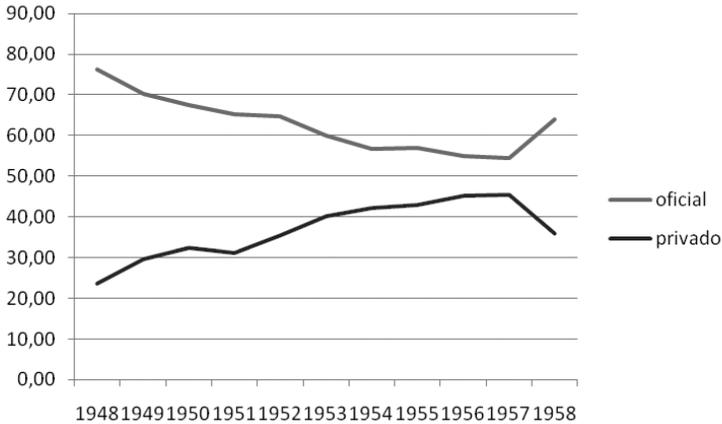


Fuente: Memoria y Cuenta del ME. 1964

El incremento de los planteles privados de Secundaria es vertiginoso, al pasar en 1948 de 49 instituciones escolares a 238 liceos privados en 1957; un incremento del 485%.

Otro tanto ocurre en la matrícula de Secundaria durante estos años. En 1948 la relación entre la matrícula en Secundaria era la siguiente: matrícula oficial 17.019 alumnos (76,32%), matrícula privada 5.280 estudiantes (23,68%), Mientras que en 1957, diez años después, la matrícula oficial era de 30.095 estudiantes (54,53%) mientras que la privada había ascendido a 25.099 (45,47%). El grafico siguiente lo muestra más claramente.

Gráfico N° 4
Matrícula en Secundaria oficial y privada entre 1948 y 1958
(datos en %).



Fuente: Memoria y Cuenta del ME. 1964

El número de profesores de secundaria sigue el mismo proceso que el de la matrícula y el de planteles de Secundaria, pero en este caso se da la ocurrente circunstancia que, al comparar los datos de 1948 con los de 1958 entre profesores en dependencias oficiales y privadas son iguales pero invertidos en su ubicación; en 1948 los profesores oficiales responden a un 58,33% y los privados alcanzan el 41,67%, y once años después, los profesores en planteles oficiales disminuyen a un 41,69% (semejante al de los privados en 1948) y los privados suben a 58,31% (semejante al de los oficiales en 1948). Veamos el gráfico N° 3.

Gráfico N° 5. Profesores en dependencias oficiales y privadas entre 1948 y 1958 (datos en %)



Fuente: Memoria y Cuenta del ME. 1964

En cuanto al género del profesorado se aprecia una lenta, pero progresiva disminución de las diferencias en número; de una alta supremacía del profesorado masculino, que en 1948 llegaba a representar el 78,26% pasa en 1958 a representar el 68,71%.

Como afirma Nuño (1990), durante los años de la dictadura perzjimenista la educación privada tanto en lo concerniente a la educación básica y media como en el nivel universitario, tuvo un crecimiento notable, gracias a la creciente influencia de las órdenes religiosas acompañada de una alta inmigración europea (Nuño, 1990). Mientras el gobierno no atendía el requerimiento educativo, alentó que el sector privado y la Iglesia ocuparan estos espacios.

Este freno que se le da a la educación oficial en secundaria y el auge que se propicia de la educación privada, especialmente religiosa favoreció la educación de las élites, quienes tuvieron la posibilidad de inscribir a sus hijos en las instituciones privadas y religiosas, y a la vez, frenó el crecimiento escolar y como es propio de las dictaduras en la historia nacional, redujeron el presupuesto para la educación (Rodríguez, 1996). Es

precisamente en tiempos de la dictadura que en 1953 se crean dos universidades privadas, la Universidad Santa María y la Universidad Católica Andrés Bello, esta última dirigida por la Compañía de Jesús.

Este desorden educativo estuvo acompañado, claro está, de un bajo presupuesto para el sector, que además mantuvo el alto índice de analfabetismo en el país (Márquez, 1964) y se intervino la Universidad Central de Venezuela estando cerrada más de un año con la destitución de más de 140 catedráticos y la expulsión de 137 alumnos (Márquez R., 2003).

En esta penumbra educativa, se dan algunos pasos positivos en el desarrollo educativo. A los cuatro días del asesinato de Carlos Delgado Chalbaud, la Junta de Gobierno presidida por Germán Suárez Flamerich inaugura, el 17 de noviembre de 1950, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio con la función de profesionalizar a los docentes en ejercicio.

Ya, para ese entonces, el Ministro de Educación Augusto Mijares – fundador de la revista Tricolor – había presentado el Estatuto Provisional de Educación, que en 1949 sustituye a la anterior Ley de Educación, y que permanece vigente hasta la promulgación en 1955 de la nueva Ley de Educación (Luque, 1999).

Para el año 1952, se da inicio al ensayo del Estudio Dirigido en 2º año de secundaria, en Ciencias Biológicas en el Liceo Aplicación. Los resultados de este ensayo se presentaron en la IV convención de ASOVAC del año 1954 y dieron la base para la elaboración de los programas de Ciencias Biológicas de los tres primeros años de Educación Secundaria.

El 15 de abril de 1953, “La Asamblea Constituyente de los Estados Unidos de Venezuela en el nombre de Dios Todopoderoso decreta” una nueva Constitución y el 2 de agosto del mismo año se sanciona la Ley de Universidades que será derogada por un Decreto Ley el 5 de diciembre de 1958, apenas a los diez meses del derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, fecha en la cual se celebra el Día del Profesor Universitario.

Es en 1955 cuando se promulga la nueva Ley de Educación, en la cual establece una organización educativa con ramas como: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Técnica, Formación docente, Militar y Universitaria (Bravo y Uzcátegui, 2002), se incluyen disposiciones específicas acerca de la educación privada, se establece la distinción, con status legal, entre los planteles públicos y privados y se crea una nueva rama educativa, la

educación militar, que se regiría por disposiciones especiales, diferentes a las establecidas por el Ministerio de Educación.

Para 1955 se declara todo un éxito el funcionamiento del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que eleva el número de maestros titulados y donde se realizan exámenes para estudios de libre escolaridad para personas mayores de 25 años que aspiraban a optar al título de Bachiller.

Con la aprobación de la Ley de Educación se asumen políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza, el aumento del nivel cultural medio de la población, el incremento de la educación Técnica-Industrial, la disminución del costo de la enseñanza oficial y el mejoramiento de las condiciones de los docentes.

II.- Presidencias de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni (1959-68)

La caída de la dictadura de Pérez Jiménez ocurre el 23 de enero del año 1958 y da paso a la creación de una Junta de Gobierno, integrada por civiles y militares, presidida, por poco tiempo, por el Contralmirante Wolfgang Larrazábal quien en ese mismo año deja la Junta en manos de Dr. Edgar Sanabria. El regreso del hilo democrático abre la participación en la vida pública de un contingente humano que en la época de la dictadura se mantenía con poco protagonismo y se comienza a disfrutar de libertades políticas que hasta ese entonces habían permanecido prohibidas. La población con mayor conciencia de sus derechos y mejor informada participa en el desarrollo de mejores servicios, se incrementa la intervención política y se oxigena la libertad ciudadana -para ahora sí- poder expresar sus opiniones, transitar y asociarse libremente. Los partidos políticos del momento asumieron un rol importante, convirtiéndose en catalizadores entre los ciudadanos ansiosos de participación y el sistema político, todo esto en el marco de cierto grado de confrontación con límites y acuerdos.

El 9 de febrero de 1958 regresa Rómulo Betancourt a Venezuela, quien había decidido irse del país ante la situación de persecución que se mantenía a su partido -ya en la clandestinidad, al igual que el partido comunista- y asume la presidencia de Acción Democrática. Ante un ambiente político muy alterado se reúne con los líderes principales de

los partidos URD y COPEI (sin la presencia del Partido Comunista de Venezuela), el 31 de octubre de 1958 en la casa de nombre “Punto Fijo”, propiedad de Rafael Caldera, para firmar el llamado Pacto de Punto Fijo y asegurar cierta gobernabilidad a partir de las elecciones presidenciales próximas. Es ilustrativo del ambiente político que se había abierto en el país con la caída de la dictadura militar, la visita que realiza a Venezuela el comandante Fidel Castro, el 23 de enero de 1959, primer aniversario del derrocamiento de Pérez Jiménez.

El 7 de diciembre de 1958, Rómulo Betancourt es electo Presidente de la República con 52 años de edad, para el período constitucional 1959-1964. Este período de apertura democrática estuvo matizada por dos brotes conspirativos en el mismo año 1960 y por dos alzamientos de la izquierda radical y de miembros de las Fuerzas Armadas, ambos en el año 1962. Entre estos dos años de turbulencia, se suma las dos divisiones del partido de Acción Democrática que se llevan a cabo en 1961.

Sin embargo, a pesar de la tradición política autoritaria, por decir lo menos, que había tenido el país en lo que llevaba de siglo, Rómulo Betancourt logró que en diciembre de 1963, como estaba pautado, se celebraran las elecciones presidenciales con normalidad y entrega el poder a Raúl Leoni para el período 1964-1969.

Raúl Leoni, también fundador de Acción Democrática y Presidente del partido una vez electo Rómulo Betancourt como Presidente de la República, continuó la línea de gobierno de su antecesor incrementando las acciones para lograr un clima de entendimiento entre los diferentes partidos políticos, que habían sufrido serias divisiones y con la pacificación de las guerrillas. El Pacto de Punto Fijo se rompió y el partido COPEI tomó el camino de la oposición que unida a la división de AD protagonizada por Prieto Figueroa logró ganar las elecciones de diciembre de 1968 con Rafael Caldera como candidato.

En esta década, 1959-1968 gobernada por el partido Acción Democrática, la economía del país gira alrededor de las ganancias con altibajos de los precios del petróleo, se funda con el consenso de Arabia Saudita y Venezuela la Organización de Estados Exportadores de Petróleo (OPEP) y ese mismo año 1960, con el Dr. Pérez Alfonzo se crea la Corporación Venezolana de Petróleo (CVP) como única empresa petrolera estatal. Se promulga la Ley de Reforma Agraria, el 5 de marzo de

1960, en el histórico Campo de Carabobo y se concluye la construcción del Puente sobre el Lago de Maracaibo.

El 2 de julio de 1961, Betancourt inaugura la nueva ciudad de Santo Tomás de Guayana, compuesta por las ciudades de San Félix y Puerto Ordaz, y se erige como modelo industrial y urbano de una nueva Venezuela. Dentro del espíritu de integración, Venezuela se incorpora a la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio en 1966.

Esta política nacionalista conjuntamente con la medida de la anulación de las concesiones petroleras que la dictadura había otorgado a las empresas privadas y el incremento del impuesto sobre la renta a las petroleras ancladas en el país ocasiona un debilitamiento económico provocado y una gestión fiscal deficitaria aunada a una masiva fuga de divisas. Ante el inicio de una posible recesión económica, Betancourt optó por rebajar un diez por ciento los sueldos de los empleados públicos y hasta se habló de una posible devaluación del bolívar, que no se llegó a realizar.

Raúl Leoni intensifica esta política de apaciguamiento político y libera a los presos Jesús Faría, Secretario General del Partido Comunista de Venezuela y a Domingo Alberto Rangel, dirigente prominente del MIR.

Estos lineamientos de los gobiernos adecos de esta década signados por el nacionalismo, un crecimiento económico basado en la industrialización, en la reforma agraria y en el desarrollo petrolero con la Corporación Venezolana del Petróleo y con la Corporación Venezolana de Guayana, y una tendencia a la pacificación del país atribulado por asonadas cívico-militares y por las guerrillas dio como resultado un ambiente propicio para la reconstrucción del país. En tal sentido se aprecia en esta etapa el incremento de la matrícula escolar, lo que se llamó la explosión de la misma, en contraste con lo que venía ocurriendo durante la dictadura, donde el acceso a la educación era propio de personas con un nivel económico alto.

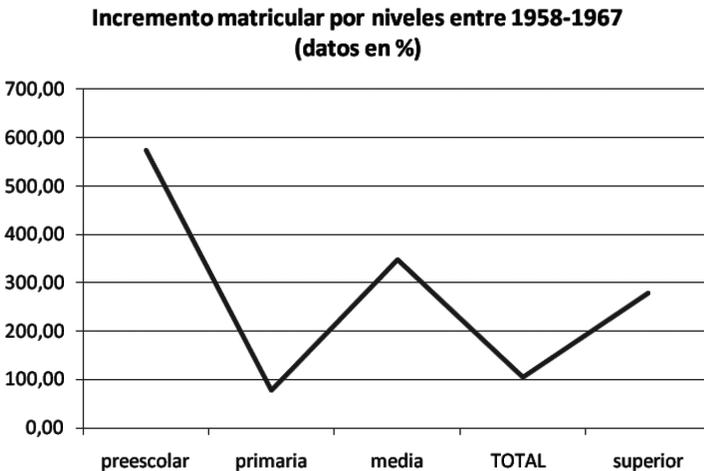
Tabla N° 3 Matrícula en los diferentes niveles educativos de 1958 y 1967

NIVEL	MATRÍCULA	
	1958	1967
	n°	n°
preescolar	5.067	34.193
primaria	775.586	1.380.500
media	76.684	343.273
TOTAL	857.337	1.757.966
superior	14.474	54.840

Fuente: Nacarid Rodríguez, 1996

Como se aprecia el incremento de la matrícula en estos diez años es notable. En el gráfico siguiente se aprecia de forma más palpable dicho incremento matricular.

Gráfico N° 6 Incremento matricular por niveles educativos entre 1958 y 1967.



Se inicia la discusión de una nueva Ley de Educación que se logra introducir en el Congreso en 1960, pero es importante hacer referencia que este proyecto de Ley fue aprobado en el lapso de 20 años, en 1980. (Bravo y Uzcátegui, 2002: 247). La nueva Constitución del año 1961 establece la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar el acceso a la educación y su gratuidad, constituyéndose en uno de los logros importantes que dio base a los principios orientadores de la educación para esta época democrática, según señala Rodríguez (1996).

Estos dos gobiernos adecos defienden “la educación para todos y el derecho al estudio sin restricciones”, en tal sentido, en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación del primer año de la era democrática, se señala la creación de 15 planteles en el turno diurno y 18 en el nocturno, lo que da un total de 452 secciones dirigidas a la formación media; para la atención de estas secciones se procedió a la contratación de 95 profesores del extranjero (Memoria y Cuenta, 1959:131) debido a la carencia de personal docente capacitado.

En consonancia con el desarrollo económico de sustitución de importaciones, se promueve la vinculación de la educación con el trabajo, y se crea, con este espíritu, el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), cuyo proyecto había sido redactado por Luis Beltrán Prieto Figueroa, y con la Ley del INCE se establece y regula sus funciones. De igual manera, también en esta época (7/08/1959) se crea la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (EDUPLAN); que se encargará de asesorar, coordinar y dirigir los ensayos educativos que proponía el Ministerio de Educación. A ello viene a sumarse el Instituto de Formación Docente y el Reglamento de Escuelas de Artes Plásticas y Artes Aplicadas, (Memoria y Cuenta, 1959); que constituyen aspectos importantes para el desarrollo y formación de mano de obra calificada para el trabajo productivo, que se necesitaba con suma urgencia.

En este mismo orden de ideas se establece una comisión para programar la formación de Técnicos Petroleros (Bravo y Uzcátegui, 2002; 242), que ofrecerán sus servicios en la industria, que representa para la época un campo floreciente de trabajo y desarrollo, con la política de crecimiento hacia adentro y la consecuente aceleración del proceso de industrialización con base en la sustitución de importaciones que se realizó con fuerte participación de capital extranjero (Rodríguez, 1996).

Durante las presidencias de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni se aprecia el mejoramiento de la calidad de la educación, la creación de núcleos rurales de educación con miras a contribuir con la reforma agraria y se distingue también la expansión de la educación con el aumento de la matrícula y el incremento de los planteles educativos a nivel nacional. Se señala un interés prioritario en cuanto a la atención de la creciente demanda educativa y la disminución de la deserción y la repitencia en el sistema, así como también atender a los niveles medio y superior (Bravo y Uzcátegui, 2002; 263).

Siendo Ministro de Educación, J. M. Siso Martínez, en el gobierno de Raúl Leoni, se inicia el estudio de todos los planes de estudio y se concede un plazo de diez años para presentarlos. Ya para el año de 1968 se afirma que el 79% del personal docente del Ministerio de Educación tenía pasantías en institutos de Estados Unidos y de Puerto Rico (Memoria y Cuenta, 1968).

Los acuerdos entre el Ministerio de Educación, algunas fundaciones privadas y la iglesia ofrecieron la posibilidad de crear escuelas artesanales y prevocacionales con miras a formar a los jóvenes en las zonas populares. En tal sentido, en 1964 se crea la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP) perteneciente a la Iglesia Católica, cuyo fin es promover la Educación Técnica en los jóvenes y adultos de los sectores más necesitados. Fue creada por iniciativa de Monseñor Emilio Blaslov el 24 de abril de 1964, respondiendo al deseo del Episcopado Venezolano. (Memoria y Cuenta, 1967).

En la misma línea, la Compañía de Jesús toma la iniciativa de crear el Instituto Técnico Jesús Obrero, que representó un elemento significativo para la formación del primer bachillerato técnico del país.

La creación del Instituto Nacional de la Cultura ofrece, de alguna manera, una nueva visión y una atención al aspecto cultural desde una perspectiva más amplia, que no se circunscribe al mero hecho educativo. Así mismo para esta época pareciera que se mantiene un cierto ritmo de crecimiento en el número de instalaciones educativas con la construcción y puesta en funcionamiento de 5 liceos diurnos y 4 nocturnos. Continúa la política de contratación de personal docente del extranjero, para poder atender las nuevas secciones que se derivan de las nuevas infraestructuras desarrolladas, y para solventar el déficit de profesionales graduados que se

apreciaba en el sistema escolar, para este año se procede a la contratación de 94 docentes provenientes del extranjero (M y C, 1960, p. 104), bajo el mismo esquema del procedimiento anterior. Hay interés en la formación de docentes, la titulación de los no graduados y el perfeccionamiento de los existentes (Rodríguez, N. 1996). No obstante es de hacer notar, que como lo señala la misma autora, antes mencionada se incrementaron no solo los cupos escolares, sino que también aumentaron los cargos docentes, se construyeron locales, nuevas instituciones y también se aumentó el presupuesto.

Siendo Ministro de Educación Leandro Mora, se da inicio, a manera de ensayo, a la implantación del Ciclo Básico de Educación Media en ocho escuelas normales nacionales y en dos liceos: en Caracas, el Urbaneja Achelpol y el José Félix Rivas en La Victoria, Edo. Aragua (Memoria y Cuenta, 1965), con miras a hacer un seguimiento a esta experiencia que permitiera su evaluación.

El período 1964-1969 fue presidido por el Dr. Raúl Leoni, el avance de la industria de hidrocarburos se encuentra en pleno desarrollo, la política de "Amplia Base" propuesta por los actores políticos de la época, para ofrecer un gobierno de alianza con otros actores políticos, no rindió los frutos que se esperaban y se dieron fuertes enfrentamientos entre grupos antagónicos (Rodríguez, 1996) las alianzas políticas se rompieron y se creó un ambiente de confrontación que involucro a la población estudiantil y al gremio docente, donde ambos fueron objeto de fuerte represión.

De cierta forma se aprecia la diversificación de la educación a través de la inclusión de la Educación Artesanal, Industrial y Comercial, en forma separada dentro de la educación secundaria y, a nivel superior, se genera el Departamento de Educación Técnica en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Todo este enfoque de la Educación hacia la formación para el trabajo se desarrolla dentro de una crítica a la desarticulación del sistema educativo con el aparato productivo (Bravo y Uzcátegui, 2002). Y, dentro de este mismo espíritu, para el año 1966, se instituye la hora de guiatura contemplada en cada una de las secciones de los institutos de educación media.

III.- Presidencia de Rafael Caldera (1969-74)

A partir del Presidente Raúl Leoni, se entra en un proceso político –que dura 20 años– en que COPEI y AD se alternan en la Presidencia de la República. Rafael Caldera, candidato por cuarta vez, gana por estrecho margen de votos en los comicios de 1968 y toma posesión el 11 de marzo de 1969 como Presidente de la República en donde desarrolla su línea de gestión denominada “nacionalismo democrático” en la que se propone crear un clima de entendimiento a nivel político y llevar al país a su pacificación definitiva acabando con la guerrilla presente desde el año 1960, facilitando la reincorporación a la vida democrática del Partido Comunista de Venezuela (PCV) y del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR).

Con un país todavía agitado políticamente y con minoría parlamentaria, se desarrolla un proceso de apaciguamiento político, que permite al gobierno proseguir políticas, ya previstas, de salud, de educación, de construcción de viviendas y la llamada “Conquista del Sur”. A nivel económico se mantuvo la política económica implementada por el gobierno anterior sobre la diversificación económica, el aumento de las exportaciones no tradicionales, la ampliación del mercado interregional. En este periodo presidencial se denunció el Tratado de Reciprocidad Comercial con los Estados Unidos (1972), se nacionalizó la explotación del gas (1971), se aumentó el impuesto a las compañías petroleras y en 1973 –debido a la guerra árabe israelí denominada Yom Kipur, los precios del barril del petróleo se elevaron de 2 a 14 dólares USA.

En el ámbito educativo, el partido COPEI plantea una política que enriqueció la discusión educativa hasta ahora resumidas predominantemente en el incremento matricular. Esta política estaba signada por cuanto se considera a la educación como un instrumento para generar cambios en el colectivo social, que necesariamente se notarán a mediano y largo plazo. Esta política educativa exige el acuerdo y el concurso de todos los sectores de la sociedad. (Fernández, 1981).

En 1969 se implantan los nuevos programas de Educación Primaria que hacen hincapié en la enseñanza de la lengua materna y de las matemáticas.

De igual manera en ese mismo año se promulga el Reglamento para la Educación Secundaria y la Educación Técnica con el decreto 120, por medio del cual los estudios de Educación Secundaria y de Educación Técnica comprenderán dos ciclos: uno común de tres años de duración, llamado Ciclo Básico Común, y un segundo ciclo que será diversificado con una duración mínima de dos años, denominado Ciclo Diversificado, con las especialidades de Ciencias y Humanidades para la Educación Secundaria y en diversas subramas para la Educación Técnica.

Con este Reglamento se aniquila las escuelas técnicas, que para 1969, el sector oficial contaba con 55 escuelas artesanales, 39 escuelas industriales, 61 institutos de comercio y 5 escuelas técnicas agropecuarias, con un total de 112.161 alumnos. Se elimina así el subsector de formación vocacional conducente al título de perito, y por tanto, se borra del Ministerio de Educación la Dirección de Educación Artesanal y Comercial (DARINCO). De ahora en adelante serían los liceos los que ofrecerían las carreras vocacionales.

Se da la primera huelga general de los trabajadores de la enseñanza que mantuvieron cerradas los planteles durante dos semanas hasta que por intermedio del Congreso se pudo firmar un acta convenio.

Se fija un nuevo régimen de evaluación del rendimiento estudiantil diferente para Preescolar y Primaria, para el primer ciclo de Educación Secundaria y para el segundo ciclo del mismo nivel educativo. Se implanta el llamado “parasistema” en los liceos nocturnos para personas mayores de 16 años y con régimen semestral.

Se pone en vigor un nuevo reglamento de educación física y se crea un nuevo régimen de educación permanente y de adultos (Rodríguez, 1996) cuya enseñanza sería en forma directa e incluía diversas estrategias y metodologías novedosas para la época (escuelas radiofónicas, televisión educativa, prensa, cursos por correspondencia, etc.). Se redimensiona la comunidad educativa.

Se desarrolla la llamada “Regionalización del M.E” motivado a las diferencias profundas en lo económico y en lo social en las diferentes regiones del país. En tal sentido se divide el país en ocho Regiones Administrativas.

Se crearon institutos y colegios universitarios a donde se trasladaron las carreras cortas de formación técnica y, en definitiva se fundaron

28 instituciones públicas y privadas de nivel universitario respondiendo a las exigencias de personal calificado por parte del sector económico que en relación con su crecimiento y diversificación necesitaba mano de obra calificada.

En el primer año de gobierno, se allanó la Universidad Central de Venezuela (UCV) que estuvo cerrada por primera vez en la historia democrática del país, por cuanto en tiempos de las dictaduras de Gómez y de Pérez Giménez ya había sido intervenida y cerrada. Ante el desarrollo en la Universidad Central de Venezuela de todo un movimiento de cambio en la universidad, llamado Movimiento de Renovación que –a su vez se propagó por otras universidades– el gobierno de Caldera y su partido decidió la intervención de la UCV usando las fuerzas armadas. En ese mismo contexto, con el voto del partido AD, COPEI y los perezjimenistas el Parlamento aprobó la nueva Ley de Universidades (1970) que limitaba la autonomía de los centros de educación superior y lograba suspender y reemplazar al Rector Jesús M^a Bianco.

Así mismo, se promulga el Reglamento de Reválida de Títulos y Equivalencias de Estudio, instrumento que concentra los lineamientos para dar facilidades especiales de legalización de credenciales a los estudiantes latinoamericanos y para aquellos que hayan seguido cursos en el extranjero en áreas prioritarias para el desarrollo del país.

Conjuntamente con la reforma de los programas de educación primaria, el Ministerio de Educación da importantes señales al establecerse el nuevo Régimen de Evaluación del Rendimiento Estudiantil; a través de los decretos N° 198 del 19 de noviembre de 1969, y el Decreto N° 250 del 18 de Febrero de 1970. El primero se avoca al régimen de evaluación del Primer Ciclo de la Educación Secundaria, Técnica y Normal, mientras que el segundo se enfoca hacia el Segundo Ciclo de las ramas de Educación Secundaria Técnica y Normal (Bravo y Uzcátegui, 2002; 276).

Hay que hacer notar que en junio de 1969 se celebró el Primer Congreso de Educación Primaria en conmemoración del primer centenario del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria, promulgado en la presidencia de Antonio Guzmán Blanco.

Para el año 1972-73 se implantó el Ciclo Diversificado en cumplimiento de los Decretos Presidenciales n° 120 y 136, del 10 de diciembre de 1969. Se dice que este ciclo tendrá la finalidad de continuar con

la orientación recibida en el Ciclo Básico Común e iniciar la especialización en Ciencias y Humanidades, Formación Docente o en las distintas sub ramas de la Educación Técnica. Se hace énfasis en la formación docente con el desarrollo de cursos de formación para los profesionales que trabajan tanto en básica como en media diversificada y profesional (Memoria y Cuenta., 1972). En este período gubernamental en Secundaria se mantiene un crecimiento matricular alrededor del 13% (Memoria y Cuenta, 1978).

En 1973 se crea el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) que hizo grandes aportes a la didáctica de las ciencias naturales y de las matemáticas.

En general se puede decir, que este gobierno copeyano trajo nuevos aires a la Educación orientándola a la formación de ciudadanos democráticos, con una alta calidad académica y orientada hacia el desarrollo autónomo.

IV.-Presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-79)

Las elecciones del año 1973 dieron como ganador al Sr. Carlos Andrés Pérez, que tuvo mandato hasta el año 1979. Para este período se plantea una distribución justa de la riqueza entre las diferentes clases sociales, para ello el presidente ofreció administrar la riqueza con criterio de escasez, eran los tiempos de la llamada “Venezuela Saudita” (Salamanca, 1997: 107), en el que se mantuvo un crecimiento económico de más del 8% durante los cinco años. El gobierno se inicia con condiciones favorables a nivel político, al tener mayoría en el congreso y unos precios del petróleo en alza motivados a la crisis energética mundial que para la época produjo una inusitada alza de los precios del crudo, sin embargo, la deuda del país se multiplicó por diez en estos cinco años de gobierno. Nacionalizó la industria del hierro y la industria del Petróleo. Por su preocupación por la protección de la Naturaleza y de la recuperación ecológica, recibió en 1975 el reconocimiento mundial del Premio «Earth Care», otorgado por primera vez a un jefe de Estado de América Latina.

En el primero año de gobierno, puso en práctica dos iniciativas relacionadas con el ámbito cultural: la Biblioteca Ayacucho (calificada colección de las obras maestras de las letras latinoamericanas) y el Programa

de Becas Gran Mariscal de Ayacucho, para la capacitación de millares de estudiantes venezolanos en los centros universitarios más prestigiosos del mundo. Además se creó el Consejo Nacional de Educación en abril de 1974, como organismo asesor del gobierno en materia educativa.

Para el año 1975 se plantea la revisión de los planteles con la finalidad de propiciar su reforma y adaptación para la implantación del ensayo del 7º grado de educación básica en el siguiente año escolar.

En el año escolar 1975-6 se observa un matrícula en el Ciclo Básico Común (CBC) que llega a 506.050 alumnos y en el Ciclo Diversificados toca los 163.088 estudiantes (Memoria y Cuenta, 1978), con un incremento mayor interanual en el Diversificado (7,98%) que en el CBC (5,14%). A partir de la propuesta de reforma de la educación se plantea el ensayo de escuelas básicas de 9 años que se lleva a cabo en 67 planteles para esa época (Memoria y Cuenta, 1976:XXVII)

Para ese entonces esta reforma lleva a establecer, por separado la Dirección de Educación Media y la Dirección de Educación Diversificada con miras a atender de manera más específica las necesidades y características particulares de estas dos direcciones por cuanto el crecimiento matricular así pareciera necesitarlo. Además se separa la educación de adultos de esas dos direcciones y se habla específicamente de esta como un área que requiere atención particular.

Siendo ministro de educación Luis Manuel Peñalver se crea la Universidad Nacional Abierta (UNA) destinada a la formación de profesionales utilizando sistemas no tradicionales de enseñanza como la educación a distancia, la televisión instruccional, la enseñanza programada, etc.

Ya, en el año 1977, la organización educativa de la educación media se enmarca hacia la división de una estructura en tres etapas con sus características particulares, la Educación Media, la Educación Diversificada y la Profesional. Para este mismo año se implantó la Nueva Escuela Técnica de Nivel Medio a la que tuvieron acceso los egresados de nivel primario y así cursar estudios en cinco años, lo que llevó a la reinstalación de 38 escuelas Técnicas, tal y como lo señala Rodríguez (1996).

En el año 1978 la Dirección de Educación Media, elabora una circular en la cual se expresaba las orientaciones y definiciones relacionadas con la organización y funcionamiento de los planteles sometidos al ensayo de nueve años que se habían planteado ya desde el año 1976.

No se aprecia el desarrollo de obras de gran envergadura durante este año 1978 y el siguiente, más si pareciera que se presta tención al desarrollo de cursos, jornadas de trabajo y seminarios para los docentes, con miras a mejorar su formación, lo que se puede deducir de la inversión en el proceso de capacitación desarrollado por el Ministerio de Educación, (Memoria y Cuenta, 1978).

Resalta la creación de nuevos liceos que crece durante el período presidencial de forma notable. Otro elemento importante a resaltar en este período es el hecho de que se extendiera el ensayo de escuela de 9 grados a 53 planteles, específicamente en los siguientes estados, con el número de planteles que se indica entre paréntesis: Miranda (3), Carabobo (3), Sucre (1), Monagas (4), Anzoátegui (2), Bolívar (1), Táchira (1), Trujillo (5), Lara (8), Yaracuy (5), Falcón (12), Zulia (1), y Portuguesa (7).

V.-Presidencia de Luis Herrera C. (1979-84)

En el año 1979 se inicia un nuevo período de gobierno del partido COPEI con la Presidencia del Dr. Luis Herrera Campins, quien señala en su discurso de toma de posesión, que recibe un país hipotecado, motivado al inmenso gasto público que superó los ingresos en el gobierno de Carlos A. Pérez.

Para su gobierno, el Dr. Herrera establece principios rectores como: un gobierno de participación centrado en las ideas de promoción y desarrollo del hombre, la democracia participativa, la revalorización del trabajo y disciplina social, el respeto al ciudadano y funcionamiento del Estado como ente promotor

Este quinquenio se inicia con la idea de la revalorización del trabajo, principio que busca generar en la población joven, la idea de que el trabajo es un factor de humanización y de mejoramiento; este objetivo se pretendió llevar a cabo a través de una consolidación de acciones enmarcadas en el trabajo mancomunado entre el Gobierno y la Fundación Educación-Industria (FUNDEI) creada en abril de 1975, que buscaba el mejoramiento de las relaciones entre el sector educativo y el industrial.

Se realiza, al comienzo del quinquenio gubernamental, el Seminario de Identidad Nacional con el propósito de revisar la enseñanza de las asignaturas vinculadas a la nacionalidad, en especial la Historia y la Geografía.

Como consecuencia de las orientaciones del Seminario se crearon los nuevos programas de Ciencias Sociales para la Educación Básica y el área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional.

Se creó el Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, cuyo único ministro fue el Dr. Luis Alberto Machado. Dentro de este ministerio se planteó influir en el ámbito educativo a través de algunos proyectos como “Aprender a Pensar”, “Enriquecimiento Instrumental”, “Familia”, “Ajedrez”, “Inteligencia”, “Creatividad Integral”, etc que apuntaban a desarrollar habilidades cognoscitivas en el estudiantado. Esto revela una preocupación y una acción concreta para el desarrollo educativo de la población, con un plan preciso y con inversión directa. Es importante señalar que estos programas fueron evaluados en el período constitucional siguiente, más no todos se mantuvieron, sustituyéndose por el programa “didáctica en base a procesos” (Rodríguez, 1996).

De igual forma se toma una iniciativa interesante como fue la creación de los CRAT, Centro de Recursos y Asistencia Técnica. El plan consistía en crear estos centros con todos los recursos tecnológicos para dar una formación de calidad a los docentes de cada Estado. Algunos de ellos tenían habitaciones para alojar a los participantes de los cursos.

Para este quinquenio se proponía hacer ensayos de enseñanza abierta, de teleducación o de educación a distancia con la correspondencia, la radio y la tv. Se anuncia la Revolución Educativa como centro de interés del presidente Herrera Campins. Se plantea de manera directa el mejoramiento educativo y ofrece garantía de su democratización bajo el eslogan: “cupos para todos”.

Se presenta un interés por la Educación Básica para las áreas rurales, que se encontraban representadas hasta esos momentos por escuelas unitarias a diferencia de las escuelas de los sectores urbanos que presentaban condiciones y características con mayor dotación y mejor estructuración; se programa la formación para el trabajo y para la producción, con miras a dar respuesta no solo a las exigencias del mercado laboral, sino también para ofrecer mejor formación y puestos de trabajo a la población necesitada de ocupar la actividad productiva.

Para el año 1979-1980, el ME crea 599 secciones en el ciclo básico común y se añade a este esfuerzo, 355 secciones para la prosecución de alumnos cursantes del programa de ensayo denominado Ciclo Básico

Técnico. En este sentido en el año escolar 1983-84, el Ciclo Básico Común llega a los 754.213 estudiantes (Memoria y Cuenta, 1985)..

Se realizaron las IV Jornadas de Revisión de los Programas de Educación Física correspondiente al 7º grado y 1º año del Ciclo Básico Común.

En julio de 1980 se pone en ejecución la nueva Ley de Orgánica de Educación, que sustituye a la de la dictadura de 1955, donde se estabiliza la estructura del sistema según sus niveles: preescolar, básica, media diversificada y profesional; las modalidades: educación especial, para las artes, militar, formación de ministros del culto, adultos y extraescolar.

En coordinación con el CENAMEEC se inició un programa experimental dirigido a implantar una nueva metodología de la enseñanza de la matemática en los que participaron 75.000 alumnos del 1º año del Ciclo Básico.

Se crean 259 secciones para incremento de la matrícula de Educación Diversificada (Memoria y Cuenta, 1985:XLVII) y 633 cargos fijos para atender esa matrícula. También se diseñaron e implantaron programas para las menciones de: Música, Deportes, Educación Asistencial, Educación Agropecuaria, Educación Comercial y Educación Industrial.

Se ubicaron 5.126 alumnos de Ciclo Diversificado, como pasantes en industrias afines a las especialidades cursadas bajo la tutoría de profesores que cumplieron con su supervisión. Esto se llevó a cabo con FUNDEI y el Programa Nacional de Pasantías.

Para el año 1982 bajo la dirección del Ministro Felipe Montilla, se inicia con carácter de ensayo la primera fase de la instrucción pre militar. Para el año 82-83 se instituye la segunda fase de este proceso de instrucción premilitar que lleva a incorporar 13.020 alumnos de 44 planteles y en 15 entidades.

En este marco se mencionan el programa Nacional de Pasantías y de la colocación de 12.779 alumnos de Ciclo Diversificado y Profesional 2.558 nuevos alumnos como pasantes contra los 10.221 que se ubicaron el año anterior. No obstante, como lo señala Salamanca (1997) para esta época petróleo, estado, partidos y pueblo ya no funcionan de forma engranada como en el pasado, razón por la cual la modernización que venía experimentando el país de alguna manera se frena.

Se crea en este período la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

VI.-Presidencias de Jaime Lusinchi (1984-89) y de Carlos A. Pérez (1989-93)

De nuevo, en la era democrática del país, dos Presidentes del partido AD se entregan la banda presidencial. Pero en esta ocasión, a diferencia de la dupla Betancourt-Leoni, en el año 1993 el Fiscal General de la Republica en ejercicio de sus funciones solicitó ante la Corte Suprema de Justicia un antejuicio de merito al presidente Carlos Andrés Pérez bajo los cargos de malversación de fondos públicos por 250 millones de bolívares de la partida secreta por cuyo manejo era responsable, lo que fue decretado con lugar y permitió el antejuicio al presidente. Para este momento, el gobierno había ya presentado un programa de ajustes macroeconómicos, llamado el “Paquete”, que trajo mucho descontento en la población y con el aumento decretado del precio de la gasolina, surgieron grandes protestas durante los días 27 y 28 de febrero de 1989, el famoso “Caracazo”, que fueron brutalmente reprimidas por las fuerzas armadas y la policía. Este descontento se expresó también en dos intentos de golpe, el 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992. Ya el liderazgo del Presidente Pérez se había desmoronado, se había quebrantado el bipartidismo AD-COPEI y muchos miembros prominentes de su partido lo habían abandonado.

En ese contexto, el 20 de mayo del mismo año 1993, la Corte Suprema de Justicia dictaminó que había méritos suficientes para su juicio, por lo que el Congreso Nacional resolvió destituirlo para que continuara dicho proceso. Una vez retirado de la Presidencia de la República fue consignado en el Retén Judicial de El Junquito y de allí, en aplicación de las previsiones legales relativas a límites de edad para el encarcelamiento, pasó a su casa donde fue recluido en espera de la sentencia del caso. El 30 de mayo de 1996, la Corte Suprema de Justicia lo condenó por malversación genérica agravada a 2 años y 4 meses de arresto domiciliario.

El programa de ajustes macroeconómicos presentado por el Presidente Carlos A. Pérez, llamado el “Paquete” trajo mucho descontento en la población y con el aumento decretado del precio de la gasolina, surgieron grandes protestas de la población durante los días 27 y 28 de febrero de 1989, que fueron brutalmente reprimidas. Este descontento se expresó también en dos intentos de golpe, el 4 de febrero y el 27 de noviembre de 1992.

En estos nueve años de gobierno adeco se mantiene la disminución interanual en la matrícula escolar, que se aprecia más en el ciclo diversificado que en el ciclo básico común. Aunque se hace mención en la Memoria y Cuenta (1985) que se ha continuado la reactivación de las escuelas técnicas.

Un aspecto importante lo constituyó la revisión del diseño curricular del nivel Medio y Diversificado y Profesional. En este sentido se inicia con sentido experimental el plan de estudios para los nueve años de la Educación Básica, que se establece de forma definitiva el 23 de julio de 1986. Se atendió la prosecución de 211.006 alumnos en la educación Media diversificada y Profesional. Se incorporaron 6.156 nuevos alumnos en este nivel (Memoria y Cuenta, 1980), más la repitencia y la deserción mantienen cifras importantes según Rodríguez, 1996).

En el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986) se establece en su artículo 156 que el distrito escolar es la unidad básica de supervisión integrada.

Para el año 1987 se formulan resoluciones ministeriales como la N° 337 y 791, que comprenden regulaciones complementarias sobre el proceso de evaluación en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional, así como en la modalidad de adultos (Bonilla – Molina, 2004).

A partir de las elecciones de 1989 en donde se eligen por primera vez con el voto popular a los Gobernadores de Estado, surgen experiencias educativas interesantes en diversos Estados en las escuelas estatales. Es el caso del Estado Bolívar, del Estado Mérida, del Estado Zulia y de otras experiencias más pequeñas en donde se realizan verdaderos cambios pedagógicos, tanto a nivel didáctico como estructural en las escuelas y liceos.

Durante la gestión de la Ministra de Educación, Laura Castillo de Gurfinkel, en los años 90 (Memoria y Cuenta, Vol. 113 n° 109) se elaboró el proyecto normativo del nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, aspecto que vale la pena resaltar. Se siguió incrementando la matrícula. Se crearon 26 escuelas Técnicas Agropecuarias, con miras a continuar profundizando el desarrollo de la formación para el trabajo productivo.

Señala Salamanca (1997) que a partir del año 1989 Venezuela se transformó en una sociedad de protesta y rebeldía, donde los eventos de

protesta social se duplicaron con respecto a los ocurridos entre los años 58 al 79, la sociedad venezolana sufrió los embates de un cambio abrupto, pasando de una sociedad protegida por el estado con los subsidios que permitían la renta petrolera, a una sociedad desprotegida y abandonada a sus propias capacidades donde la inflación comienza a ejercer su influencia directa.

Para el período 90 -91 se dio inicio a la aplicación de la reforma de la Educación Media Diversificada y Profesional en 45 planteles con carácter de ensayo. A nivel general se desarrolla una época de ajustes y turbulencias socio políticas, donde la relativa bonanza económica ofreció un crecimiento considerable y una inflación relativamente controlada.

VII.-Presidencias Ramón J. Velásquez (1993-94) y Rafael Caldera (1994-99)

El Congreso Nacional al destituir al Presidente Pérez y después que el Presidente del Congreso Sr Octavio Lepage asumiera como Presidente Encargado, elige para terminar el mandato hasta 1994 a Ramón J. Velásquez, que entrega la banda presidencial al ganador de las elecciones, el Dr. Rafael Caldera.

En esta segunda presidencia, el Dr. Caldera plantea la lucha contra la corrupción como bandera, pero pasados dos años del inicio de su mandato se presenta una gran crisis financiera que afecto la banca comercial, se produce una contracción del mercado y un aumento de la inflación que trajo como consecuencias la pérdida de credibilidad en las instituciones. Todo esto llevó al establecimiento de un control cambiario que afecto profundamente las reservas internacionales y un empobrecimiento de la población con el deterioro de los servicios del estado

Ya para el año 1996, la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación señala que se han llevado a cabo acciones para reorientar el nivel Medio Diversificado y Profesional, a todo esto contribuye el rescate de instituciones insignes del área metropolitana de Caracas, en lo concierne a planta física y dotación. Se habla con interés del programa “Cada Empresa una Escuela”, programa que en correspondencia con la Fundación Educación e Industria va haciendo una labor de interés.

Se fortalece el trabajo de las gobernaciones a nivel educativo con aportes económicos importantes desde el nivel central.

Con el financiamiento de la banca internacional se desarrollan proyectos de fortalecimiento de las escuelas y liceos tanto a nivel de infraestructura como de recursos para la enseñanza. Se revaloriza el Proyecto Pedagógico de Plantel en el que por primera vez en la historia educativa venezolana se transfiere dinero en efectivo a las escuelas y liceos que hayan presentado su Proyecto Pedagógico de Plantel. De igual manera se trabaja con el Proyecto Pedagógico de Aula, las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula.

En 1998 se aprueba el plan de estudios del ensayo que se había hecho del Diseño Curricular para el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional. En él se establece que el 75% de los contenidos de las asignaturas será competencia del nivel central, dejando el 25% para las decisiones regionales. Se amplía el número de menciones de la Media Diversificada a cuatro menciones: las Ciencias Humanas y Sociales, las Ciencias Básicas y Tecnológicas, las de la Naturaleza, la Salud y el Ambiente y, por último, la mención de Artes y Humanidades.

La matrícula estimada para el año 1996 es de 2.496.866 en dependencias nacionales. En educación media diversificada se estima la matrícula en 162.506. Se plantea la conversión de las escuelas técnicas en escuelas autogestionarias productivas de bienes y servicios en el marco del programa Educación y Empresa. En el proceso de descentralización del sistema educativo, se transfieren competencias educativas a las gobernaciones de varios Estados.

Se crea por primera vez el Sistema de Información Educativa (SINEA) dependiente del Ministerio de Educación y se lleva a cabo la primera evaluación de los aprendizajes en los grados de 3º, 6º y 9º grados de Educación Básica.

No obstante, es reconocido para estudiosos de la educación venezolana, como Estaba (2006) que la crisis de la educación, para ese entonces, se identifica con la pérdida de legitimidad de ésta como función social asociada al progreso, la movilidad social, la producción de riqueza y la obtención de mejores y mayores niveles de calidad de vida, fundamentalmente para aquellas persona de menores recursos económicos, que

en última instancia eran los beneficiarios de la educación oficial, pero que a la larga no recibirán esos beneficios sociales que se supone ésta les proporcionaría.

VIII.- Toma de Posesión Presidencial de Hugo Chávez (13-02-1999)

Para el año 1999 se da inicio al gobierno del Tte. Coronel Hugo Chávez Frías, quien es electo presidente en las elecciones del año 1998, y convoca a una Asamblea Constituyente para elaborar una nueva constitución, la cual fue aprobada en referéndum el 16 de diciembre de 1999. Según dicha Carta Magna desde ese momento todos los poderes públicos fueron renovados (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y se convoca a una nueva elección el 30 de julio del año 2000, resultando electo nuevamente Hugo Rafael Chávez Frías por un periodo constitucional de 6 años (2000-2006) según quedó aprobado en la nueva Constitución Bolivariana de Venezuela. En esta nueva constitución, según Rodríguez y Meza (2006), se reitera la educación como un derecho humano y un deber social que es asumido por el Estado como función indeclinable, y en él se extiende su obligatoriedad desde el maternal hasta el nivel medio diversificado, también se garantiza la gratuidad en las instituciones del Estado hasta el pregrado universitario.

Se modifica parcialmente el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación y en el artículo 6 estipula que el Director de cada plantel educativo presentará a la comunidad educativa en el mes de septiembre el proyecto pedagógico de plantel y la programación de las actividades a realizar en el año escolar. Es lamentable que este acierto pedagógico no se instrumentó ni se supo orientar la logística para animar a llevarlo a cabo. De igual manera se modificaron varias normas de evaluación que al estar desligadas de un planteamiento pedagógico global se han convertido en una disminución de la calidad escolar.

Se crean con carácter experimental por tres años -septiembre de 1999- las llamadas Escuelas Bolivarianas que funcionarán en turnos completos de mañana y tarde. En el transcurso de este año el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) promueve un proyecto interesante de participación educativa para la elaboración del Proyecto Educativo

Nacional que originó reuniones y discusiones pedagógicas muy ricas tanto en instituciones y organizaciones educativas (los Encuentros Nacionales de Educadores (ENE), Sindicatos y organizaciones gremiales, la Asamblea Nacional de Educación, etc.), como en muchos grupos de docentes que por iniciativa propia se reunían y hacían llegar sus opiniones.

Se incrementa en gran medida el presupuesto correspondiente a Educación lo que implicó en el año 2000 un aumento matricular del 20% (Bravo y Uzcátegui, 2002). De igual manera se decreta la integración de las asignaturas propias del área social y se pone en vigencia la instrucción premilitar.

Ya en un ambiente social muy enrarecido por el inicio de la confrontación entre personas adeptas al gobierno y aquellas que lo combaten, se modifica el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente en el que se crea la figura del Supervisor Itinerante Nacional cuya condición pedagógica es poseer “méritos académicos suficientes”.

Se inicia la Campaña Bolivariana de Alfabetización que se planteó la alfabetización de más de doscientas mil personas mayores de catorce años. Este proyecto y su realización encontró mucha oposición por desconocer la experiencia venezolana en alfabetización y recurrir a un programa cubano.

Estos tres primeros años del gobierno de Hugo Chávez en materia educativa fue muy activa en la toma de medidas y en la promulgación de resoluciones y decretos que enrumaban la Educación por caminos interesantes. El hándicap de estas acciones gubernamentales –presente siempre en todos los gobiernos democráticos- ha sido que las decisiones se toman de espaldas a los que van a llevar a cabo tales decisiones, es decir, sin conocer lo que opinan los profesionales de la educación. Sin embargo, la evaluación de estas políticas se apreciará en el análisis de la década 2001-2010.

Referencias

- Bonilla- Molina, L. (2004) La reforma educativa en 5 momentos convergentes. Caracas: Ediciones Gato Negro
- Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2002) Siglo XX educativo en Venezuela: una cronología fundamental. E-libro.net: Caracas
- Estaba, E (2006) Dialogo Educativo. Una propuesta para la construcción de espacios de intercambio desde donde repensar la educación venezolana. En: Retos y promesas de la inclusión educativa en Venezuela. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS)
- Fernández Heres, R. (1981). Memorias de cien años. La educación venezolana 1830-1980. Tomo VI-Vol. II. Caracas: Ministerio de Educación.
- Luque, G (1999) Educación, Estado y Nación: una historia política de la educación oficial venezolana. 1928 -1958. CDCH-UCV- F.H.E. – E.E.: Caracas
- Márquez R., A. ((1964) Doctrina y proceso de la educación en Venezuela, Caracas: Imprenta Universitaria.
- Nuño, (1990) La escuela de la sospecha. Nuevos ensayos polémicos. Caracas: Monte Avila
- Republica Bolivariana de Venezuela / Ministerio de Educación, Memoria y Cuenta, 1958-1992. Ministerio de Educación Cultura y Deportes
- Rodríguez, N (1996) Historia de la Educación en Venezuela. Seis ensayos. Caracas: CEP-FHE- UCV:
- Rodríguez, N y Meza, M. (2006) La dirección escolar en Venezuela. Revista Electrónica Iberoamericana de Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. vol4, (4e), pp 137-157. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art10.pdf>. Consultado el 20/03/2011.
- Salamanca, L (1997) La democracia venezolana desde 1989. De la explosión a la descentralización. Nueva Sociedad nº150, p.p. 106-111.

La Educación Técnica en Venezuela

1951 - 2001

Elda Magaly Alviárez Zambrano

El propósito de este trabajo acerca de la Educación Técnica en Venezuela, ubicado en la segunda mitad del siglo XX, es proporcionar una visión del devenir histórico que tuvo en ese período, esta trascendente rama de la educación, procurando en la recopilación y aportes, durante el recorrido cronológico, la presentación de sus reformas y avances, las perspectivas ante nuevos enfoques, las innovaciones y sus proyecciones, como también las consecuencias en desaciertos y limitaciones, que dejaron las experiencias vividas.

Para tales efectos se evidencian aspectos legales, curriculares, institucionales, de la población estudiantil y docente, de la infraestructura y dotación, otros, durante las sucesivas reformas de la nombrada educación técnica.

Así mismo, la Educación Técnica ha tenido procesos de índole gerencial, administrativa, financiera, sustentados en enfoques, modelos e ideologías que han generado implicaciones y trascendencia a la sociedad venezolana, de todo lo cual también se intenta registrar la relevancia de los mismos.

El desarrollo social, los cambios en las estructuras económicas y políticas del país, son factores permanentes y significativos que marcan el rumbo del sistema educativo y del sistema productivo, en consecuencia definen la evolución histórica de la Educación Técnica.

Esta compilación que abarca desde el año 1951 hasta el año 2001, amerita indicar primero varios términos, que aparecen en la literatura revisada y unificarlos, a los efectos descriptivos del tema.

Los términos principales se refieren a Educación Técnica, Formación Profesional, Educación Prevocacional, Educación Vocacional, Formación para el Trabajo, Educación para el Trabajo, los cuales aparecen en cierto

momento histórico como denominación de alguna de las reformas, tipo de estudio, en un nivel o modalidad, del sistema educativo venezolano, cuya aplicación se ha dado en la educación técnica venezolana. Sus definiciones y/o diferenciaciones aparecen explicadas en la etapa cronológica y su contexto donde se inicia.

Hitos en las Transformaciones y Creaciones de Escuelas Técnicas. Promulgación Ley de Educación de 1955. Cambios Socio-Políticos. (1951-1960).

A manera de preámbulo, antes de los años 50, del siglo XX, Venezuela ya tenía una larga trayectoria en la capacitación para el trabajo y la formación en oficios. Para 1884, con carácter oficial, en el gobierno de Guzmán Blanco, se fundaron la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Politécnica Venezolana.

Calzadilla y Bruni (1994, p.20) explican que para Guzmán Blanco la ilustración de Venezuela era su línea de pensamiento, y por ello la creación de estas dos instituciones serviría para “superar lo puramente práctico”, ofreciendo así “una enseñanza acompañada de conocimientos teóricos”, según lo que estos autores citan de Fernández (1981, p.164), lo cual significaba que fundó dichas escuelas, no para darle una orientación más práctica a la educación, sino para ilustrar a las personas que estudiaran las carreras prácticas.

Se destacan estos antecedentes, porque son la génesis de consecuencias posteriores en la Educación Técnica, en cuanto a ser una formación paralela a la formación académica, sin equivalencia en otras ofertas educativas. Bien lo señalan Calzadilla y Bruni (1994, p.20), desde esta separación vendrían a futuro los debates en cuanto a la igualdad de oportunidades, en una sociedad democrática.

También es interesante destacar en esta parte antecedente, algunos planteamientos del pensamiento sobre las políticas de inclusión del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, en el llamado trienio de 1946-1948. Al respecto, reseña Mora (2008) que en 1946 durante Conferencia dada por el Dr. Prieto Figueroa, en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro, anunció que el Estado debe ser el responsable supremo de la orientación general de la educación, de la república; esa propuesta desarrolló una filosofía

educativa para conformar la conciencia de los ciudadanos y se le denominó humanismo democrático.

Así entonces para 1948, el “maestro” Prieto Figueroa siendo el Ministro de Educación, planteó en su proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional:

Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores. (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948:4-5).

De su tesis de una educación de castas a una educación de masas, continúa expresando el Dr. Prieto Figueroa que fuimos presas de un humanismo literario y cuando el continente precisaba mano de obra experta, técnicos para la explotación y aprovechamiento de sus inmensas riquezas, formábamos en los colegios y universidades abogados para dirimir los pleitos entre los terratenientes, clérigos y literatos. Mientras el proceso de industrialización se acentuaba en Europa y tomaba auge en los Estados Unidos, nosotros fomentábamos las guerras civiles, vivíamos vida pastoril y a la sombra de grandes plantaciones de café, de cacao y de caucho, en los alrededores de las bocaminas transitaba todo un pueblo inhábil para promover su crecimiento económico y para aprovecharlo.

Para 1955 se promulgó una Ley de Educación que unificó la llamada educación especial (así se denominaban todos los estudios que eran de educación técnica), y se promulgó como rama de Educación Técnica, de acuerdo a lo expresado por Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y O.E.A. (2001, p.138). Comprendía las subramas de Educación Agropecuaria, Artística, Asistencial, Servicios Administrativos, Comercial, Industrial, Educación para el Hogar.

Para los escolares de Educación Primaria y de Educación Secundaria se incluyó la asignatura Trabajos Manuales, de manera obligatoria en el plan de estudios.

En el lapso hasta 1957, el gobierno de Pérez Jiménez dió expansión y elevó el status de la educación técnica, de acuerdo a las recopilaciones de CERPE (1982, p.4) y Calzadilla y Bruni (1994, p.25-30), las escuelas artesanales administraban estudios pre-vocacionales, para estudiantes aprobados del 4º grado. Las Escuelas Industriales tenían estudios de 4 años, con salida de título Perito. En las Escuelas Técnicas Industriales se estudiaban 2 años adicionales, para obtener el título de Técnico.

Como indica Martínez (1999, p. 63-64) la Escuela Técnica Industrial de Caracas inició la formación de técnicos en 1952 y se graduó la primera promoción en 1954, antes de este tipo de estudio formaba operadores especializados. Esta Escuela sirvió de modelo para la creación de otras en el interior del país. La oferta en los Institutos de Comercio tenía dos ciclos, el básico, durante 3 años y al final recibían certificado de Secretariado Comercial y el segundo ciclo de 2 años, para obtener el título de Técnico Comercial.

El status se evidenció cuando las Escuelas Artesanales se transforman en Escuelas Industriales, se mencionan particularmente en San Cristóbal, Valencia, Barquisimeto, Maturín, Mérida, Trujillo, también varias Escuelas de Tractoristas, que estaban adscritas al Ministerio de Agricultura y Cría. Fueron creadas las ETI de Maracay, Punto Fijo y Cabimas. La ETI Caracas fue trasladada a la Ciudad Universitaria y la Escuela de Artes y Oficios para mujeres pasó a ser la Escuela Técnica Femenina.

También se crearon instituciones técnicas, con un nivel terminal, que no dependían del Ministerio de Educación, se ofertaba después de la educación primaria, y al culminar estudios, el egresado tenía salida directa al mundo del trabajo. Pueden mencionarse como dependientes del Ministerio de Agricultura y Cría, las Escuelas de Demostradoras del Hogar Campesino, una en Gonzalito, Estado Aragua y la otra en Rubio, Edo. Táchira, pertenecientes a la subrama de Educación para el Hogar.

De los datos estadísticos, en 1957 se reportan : 12 Escuelas Artesanales, 4 Escuelas Industriales, 23 Institutos de Comercio; de la matrícula se indica respectivamente así: 3035, 3270, y 7949 alumnos.

A partir de 1958, se inician los cambios gubernamentales trascendentes, para cimentarse la democracia venezolana, que implicaron nuevas

condiciones socio-políticas y económicas, por lo tanto hay muchas repercusiones en el desarrollo acontecido en la Educación Técnica. Martínez Pichardo y Sarmiento Tortolero (2005), expresan que los cambios económicos determinantes fueron el aumento de la renta petrolera, y la implantación del modelo de sustitución de importaciones.

También reseñan estos autores que en la Educación Superior se produjo para finales de los años 50 un incremento acelerado de la matrícula estudiantil, según fuente estadística tomada del Ministerio de Educación, hubo 22000 alumnos inscritos, que representaban 0,3 % de la población total.

CERPE (1982, p. 4) indica que en 1958 fue creada la Dirección de Educación Artesanal, Industrial y Comercial (DARINCO), según consta en el Decreto N° 189, de fecha 30 de Abril de 1958, su concepción era un organismo centralizador, de carácter técnico y administrativo, que ejercería una integración de la Educación Técnica dentro del sistema educativo. Al respecto respaldan también los aportes de Ministerio de Educación y O.E.A (1999, p.11), cuando indican que DARINCO “administraba con presupuesto propio, los recursos para la educación técnica, supervisaba y establecía políticas”.

Acerca de DARINCO también explican Calzadilla y Bruni (1994, p.154) que se ocupaban desde la educación prevocacional (se daba en escuelas primarias), hasta el nivel medio. Resaltan como características trascendentes la estructura organizativa y los sistemas de personal, por sus particularidades en cuanto a la organización por las especialidades, no por seccionales, así el profesorado se agrupaba según su área de trabajo, en técnica, área académica y en disciplinas generales. Y por tener presupuesto propio se comprende que la escala de remuneraciones favorecía al profesorado de educación técnica, aunque si existían las exigencias de altos niveles de instrucción o de amplio ejercicio técnico y podían ingresar profesores universitarios e ingenieros.

Martínez (1999, p.112) considera que el Ministerio de Educación tenía en DARINCO su estructura propia de la educación técnica para ejercer la supervisión. “El presupuesto tenía las partidas asignadas por tipo de gasto y llegaba oportunamente a las escuelas”.

Para el mismo año de 1958, los egresados de la educación técnica consideraron que se requería una organización gremial y según lo reseña

CERPE (1982, p.4), se fundó el Colegio de Peritos y Técnicos Industriales de Venezuela.

Centro Cultural INCE (2001, p. 5-6) reseñó en una retrospectiva histórica, que por el año 1959, Venezuela carecía de una institución que se encargara de promover la formación profesional de los trabajadores, y llevara a cabo programas de adiestramiento para la juventud desocupada . Así entonces el 22 de Agosto de 1959 se dió un capítulo singular en la vida del pueblo venezolano, por cuanto el Ejecutivo Nacional creó mediante Ley, el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), como instituto autónomo, con patrimonio propio e independiente del Fisco Nacional, adscrito al Ministerio de Educación.

El Proyecto de Ley de creación del INCE estuvo a cargo del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, y la característica particular o especial de esa Ley es la representación tripartita, mediante organismos del Estado, de las empresas y de los trabajadores. Expresó el Maestro Prieto: “Yo quise darle una característica muy especial a la Ley...”. “ Esto hace del INCE la única institución en el mundo organizada en tal sentido y que responsabiliza a todos en el proceso de educación de los trabajadores”. (p.5)

La sede establecida en su fundación fue la ciudad de Caracas, por lo tanto el INCE comenzó a funcionar por primera vez en una edificación ubicada entre las esquinas de Socorro a Calero, en el centro de la ciudad. (p.6)

Martínez (1999, p.65-66), explica acerca del INCE, como parte del proceso expansivo, que esta institución desde su creación recibió colaboración y participación de la industria, el comercio, el sector agropecuario, el agro industrial, y otros sectores, que necesitaban recursos humanos calificados, ésto porque el INCE atendía en programas de formación acelerada y sin las restricciones de la educación formal. También se destaca que “el INCE nació en Venezuela en una época en la cual se creaban y se desarrollaban instituciones similares en la mayoría de países latinoamericanos”.

La oferta académica del INCE fue de educación no formal, y se consolidó la denominación de Formación Profesional, para distinguirla de la Educación Técnica administrada como educación formal en los niveles y modalidades del sistema educativo.

Además de la Ley del INCE, ya reseñada, se complementó su base legal en el Reglamento de la Ley del INCE, contenido en el decreto N° 239, de fecha 11 de Marzo de 1960.

Para 1959 también se hicieron creaciones de Escuelas Artesanales y Prevocacionales, para atender alumnos de 4° a 6° grado de los sectores populares, en diversas localidades del país, mediante acuerdos del Ministerio de Educación, Fundaciones Privadas y la Iglesia Católica, así lo destaca la obra Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y O.E.A. (2001, p.139).

De estas alianzas para proyectar la Educación Técnica, también reseña la precitada obra, que surgió en 1960 la institución privada religiosa denominada Fe y Alegría. Su propósito era y sigue siendo atender la educación popular, desde preescolar hasta la educación media diversificada y profesional, con énfasis en desarrollar programas prevocacionales, vocacionales y técnicos, por lo cual desde sus inicios se fueron fortaleciendo diferentes tipos de planteles de Fe y Alegría, en muchas poblaciones de Venezuela, tanto del sector rural como urbano.

En este recorrido cronológico de 1951 a 1960 puede concluirse que el contexto social y político fue determinante para el desenvolvimiento de la Educación Técnica formal y la oferta no formal, llamada Formación Profesional, las evidencias se traducen en muchos cambios curriculares, creación de un mayor número de instituciones educativas en las distintas opciones de educación técnica, y en consecuencia la atención de mas población estudiantil.

La Ley de Educación promulgada en 1955, le otorgó una ubicación de carácter legal a la Educación Técnica, al definirla como una rama educativa, lo cual permitió una consolidación de su estructura, así como el “sentido de identidad profesional entre egresados del sector y los involucrados en su docencia y administración”, Calzadilla y Bruni (1994, p.27).

Sin embargo es evidente que permanece el planteamiento sobre como lograr la articulación del llamado sector de la Educación Técnica con el resto del sistema educativo, lo cual aparecerá en la ruta del tiempo que se está reseñando.

Consolidación del Proceso Expansivo y de Prestigio de la Educación Técnica. Inicio de otro Enfoque Ideológico: Reforma para Generalización del Bachillerato por el Decreto 120. Implicaciones Pendulares para la Educación Técnica y el Sistema Educativo Venezolano (1961-1979).

El proceso de expansión y de prestigio de la educación técnica tuvo una máxima consolidación durante la década de los años 60. Martínez (1999), presenta dicho proceso en seis experiencias, que se resumen a continuación.

La primera corresponde a las escuelas industriales. El currículum se ofertaba en tres ciclos, de dos años cada uno. Primer ciclo se ingresaba con 6to grado de primaria aprobado, cursaban materias de formación general y el componente práctica y tecnología de talleres tenía una carga horaria de 20 horas semanales, formándose para el trabajo en áreas como carpintería, herrería, soldadura, fundición y ajuste, pero recibiendo la debida orientación vocacional. En el segundo ciclo se continuaba la formación tecnológica y las prácticas de taller, con la salida terminal de operario o perito en oficios, tales como mecánica, construcción civil y electricidad. En el tercer ciclo se ampliaba la formación tecnológica y en ciencias básicas de la ingeniería, para obtener título de técnico de especialidades como mecánica, electricidad, química, petróleo, geología y minas, construcción civil. Para 1968 se recapitula que estaban establecidas 7 Escuelas Técnicas Industriales (ETI), ubicadas en Caracas, Cabimas, Ciudad Bolívar, Maracaibo, Puerto Ordaz y San Cristóbal, también 27 escuelas Industriales, donde se impartía solamente el primero y segundo ciclo, con la salida como peritos, para incorporarse al trabajo o para continuar en cualquiera de las siete ETI, y graduarse como técnicos.

La segunda experiencia es de Escuelas Artesanales tipos Granja o Urbanas, la instrucción impartida era en oficios, para jóvenes entre 12 y 15

años. La información recopilada indica que en 1968 existían 23 Escuelas Artesanales Urbanas y 15 Escuelas Artesanales Granjas.

La tercera experiencia corresponde a las Escuelas Técnicas de Agricultura, y en 1968 habían cuatro, en distintas zonas del país, destacándose la primera establecida en Calabozo, desde 1964.

La cuarta experiencia corresponde a las Escuelas de Comercio. Para 1968 funcionaban en todo el país, según el autor citado, 40 de este tipo y la pionera en Caracas fue la Santos Michelena, de cuyo modelo se crearon las demás.

La quinta experiencia fue la de Escuelas Técnicas Femeninas, la primera había surgido en Caracas, de la transformación de la Escuela de Oficios para Mujeres. En 1968, se tiene conocimiento por lo menos de la ya mencionada y la de San Cristóbal.

La sexta experiencia era la de Escuelas de Oficios, que conservaban el sistema artesanal de aprendizaje, que se había desarrollado en Venezuela desde fines del siglo XIX. En 1969 se indica que funcionaban 17 escuelas de oficios.

De los modelos educativos aplicados en Educación Técnica se indican como raíces para Venezuela el sistema artesanal de aprendizaje, que se desarrolló tanto en Europa como en Estados Unidos. Igual influencia fue el modelo de adiestramiento manual, iniciado en Estados Unidos, Rusia y otros países de Europa, con particulares experiencias de los oficios organizados en componentes de orden pedagógico, en cuanto a series sistemáticas de ejercicios, cuya complejidad era creciente hasta que el aprendiz adquiriera la destreza. (pp.58, 59)

Muy trascendente fue y sigue en plena importancia, el modelo que aportó la escuela progresista, en cuanto a su método de proyectos, concebido para que el estudiante encuentre un propósito o sentido en toda actividad de aprendizaje que realice. El Dr. Martínez, en su investigación expresa que ha sido una contribución perdurable a la educación técnica, porque “el proyecto se concibe desde el principio como una pieza, máquina, producto o resultado que en si mismo tiene utilidad y contribuye a resolver un problema”, (Martínez 1999, p.59).

También es notable destacar la formación práctica que recibían los aspirantes al título de Peritos, era de 1.600 horas y los que aspiraban al título de Técnicos Industriales, la relación de horas en asignaturas

profesionales y técnicas, era de 4.150 horas, en asignaturas de ciencias básicas 1.500 horas, y en asignaturas generales 1.000 horas, para un total de 6.650 horas de formación, de acuerdo a lo indicado por CERPE (1982, p.5).

En cuanto a la Educación Superior, los egresados de algunas Escuelas Técnicas podían aspirar al reconocimiento de estudios en la Universidad Central de Venezuela, e ingresaron muchos de ellos a los cursos de estudios superiores, pero como bien lo explican Calzadilla y Bruni (1994), ésto fue logrado por convenios específicos y seguía el hecho de no tenerse una legislación general. La prosecución que podían seguir era solamente en áreas relacionadas con sus estudios técnicos, si querían optar por otras preferencias de estudios universitarios estaban limitados, entonces la discusión seguía, indican los citados autores, porque no estaba resuelta la relación del sector técnico con el resto del sistema educativo.

Sin embargo, es muy interesante hacer notar en contraparte, lo que plantea Martínez (1999), en cuanto a la continuación de los egresados de educación técnica en el nivel superior, expresa que por inicios de esa misma década de los años 60 se comenzó a discutir y motivar la creación de un instituto politécnico, porque significaba la continuación de toda su formación técnica para los estudiantes, en un sentido lógico, no tenían que ir a las Universidades, pues el currículum que ofrecían “no aprovecharía esas experiencias y comenzaría en el nivel de los bachilleres”, mientras que el técnico tenía 6 años de formación tecnológica en su especialidad. (pp.64,65).

Señala así mismo que la opción del politécnico era para formar, a los técnicos medios, como técnicos superiores universitarios en carreras cortas, también a ingenieros con perfil muy diferente de los que egresaban de las escuelas tradicionales de ingeniería.

Muy esclarecedor lo que aconteció, como lo informa el Dr. Martínez, el Ingeniero Rafael Tudela presentó un proyecto para transformar la Escuela Técnica Industrial de Caracas en un instituto politécnico, “pero no encontró apoyo en los círculos políticos de turno en el poder”. La dirigencia educacional aceptó una propuesta electoral del Presidente

Rómulo Betancourt, para crear el instituto politécnico, pero el diseño fue preparado por personas “que nunca conocieron el significado de la educación técnica”, “decidieron cerrar sus oídos a las expectativas de este sector”, (p.65).

De allí que Martínez pasa a señalar como un hecho histórico, que lo cataloga como el primer daño, no fue la posterior reforma de generalizar el bachillerato, sino el haberse negado la creación, que él denomina como el verdadero politécnico.

Lo sucedido en definitiva fue que para 1962, según reseña presentada por el Vicerrectorado de la Universidad Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO), la historia del Politécnico comienza con la propuesta de la UNESCO al gobierno nacional de Venezuela para instalar un instituto tecnológico, ofreciendo tanto ayuda técnica, como financiera de \$ 1.500.000. Hubo intereses de tres ciudades para este ofrecimiento, en Caracas, Valencia o Barquisimeto.

Fue escogida la ciudad de Barquisimeto, como sede principal del Politécnico, y se explica en el documento de la UNEXPO, que se logró por la campaña de la Sociedad de Amigos de Barquisimeto (S.A.B.), el apoyo del Gobernador del Estado Lara, de esa época y de los medios de comunicación.

El Decreto de creación del Instituto Politécnico Superior, sede central en Barquisimeto fue el N° 864, publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 26958, en la fecha 22 de Septiembre de 1962, a lo cual siguieron varios años de la planificación curricular y de la estructura física y su acondicionamiento. El inicio de sus actividades académicas de alumnos y docentes se dió el 17 de Enero de 1966; el título previsto fue de tecnólogo. En el seguimiento histórico a esta institución como parte de la educación técnica en la educación superior se presentarán otros aportes.

La creación e inicio de actividades del Politécnico de Barquisimeto fue señalado como uno de los anticipos de la reforma de la educación técnica que se implementaría en la década de los años 70.

El segundo hecho de anticipación fue la aprobación del Bachillerato Técnico, por resolución del Ministerio de Educación, publicada en Gaceta Oficial N° 27903, de fecha 01-12-1965. Este bachillerato en la especialidad de Electrónica se auspició por la iniciativa privada del Instituto Técnico Jesús Obrero; egresó la primera promoción en el año 1967.

Como tercer hecho se indica la creación del Departamento de Educación Técnica en el Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto, en Agosto de 1967, para dar inicio a la formación de Profesores en la Educación Técnica. Los técnicos medios graduados podían proseguir en la educación superior y graduarse como docentes para la educación técnica.

En el mismo año de 1967 también fue creada la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP), institución privada católica, y apoyo subsidiario del Ministerio de Educación, la cual se ha ocupado desde su fundación en atender niños y jóvenes de sectores populares, en programas prevocacionales, vocacionales, de educación para el trabajo, y también en capacitación y actualización de docentes en servicio, para la educación técnica y educación para el trabajo, tanto de planteles públicos como privados.

Pero el segundo quinquenio de los años 60 fue determinante en acontecimientos, que marcaron indeleble y controversialmente, las reformas de la educación técnica para el resto del siglo XX. Ya en el orden internacional se venía gestando desde 1962 la propuesta de estructurar el nivel medio en dos ciclos de estudios, y se ratificaba como necesaria una educación flexible y articulada al desarrollo, según los planteamientos dados en la Conferencia de Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, la cual se celebró en Santiago de Chile, según Calzadilla y Bruni (1994, p.31).

Ante tales influencias de los organismos internacionales, también se auspició por DARINCO en 1966, el Primer Seminario de Educación Industrial, señalan Bravo y Uzcátegui (2001), en su colección de referencias cronológicas, que fueron unas jornadas de reflexión efectuadas en Maracay, del 17 al 19 de Marzo de 1966; mientras que Martínez (1999) destaca de ese seminario la publicación de un informe final, expresando que fue de gran valor histórico, presentó fechas y hechos que dan significado a la educación técnica entre 1884 a 1958, como es el caso de la impresionante expansión por el número y variedad de escuelas técnicas creadas y del INCE, a partir de 1958 (p.62).

También Fernández (1981), explicó que en el seminario organizado por DARINCO, se llegó a la conclusión siguiente: “aunque la educación

industrial es terminal en todos sus niveles, debe permitir llegar hasta el nivel superior”.

Ya finalizando la década de los años 60 eran evidentes y constantes las limitaciones de la educación técnica, por cuanto existía desfase en las instituciones que se establecieron a partir de escuelas artesanales, porque no se logró apertura en el contexto del desarrollo nacional.

En sus planteamientos, CERPE (1982), señala que la rama de la educación técnica estuvo relegada desde su nacimiento, lo cual causó su desarticulación con el resto del sistema educativo nacional. Esta desarticulación fue interna porque cada subrama y especialidad eran independientes, lo cual no posibilitaba las transferencias en cada tipo de estudios, y que la actuación de DARINCO mejoró la estructuración curricular en cuanto a los programas, así como la coordinación y administración de la misma.(p.6)

La desarticulación externa, se refiere a “la estrechez de oportunidades y la injusticia de negar el acceso a la Educación Superior”, citando a Fernández señalan que era un status de minusvalía académica, para los egresados de escuelas técnicas frente a los bachilleres egresados de la rama secundaria, habiendo cursado estudios de igual duración (p.6).

Puede evidenciarse entonces, por esa controversia y hechos registrados, que en ese decenio se dieron toda clase de situaciones para llegar a otra reforma, que trataría de abrir caminos a la relación entre educación técnica y el resto del sistema, pero que a su vez ocasionaría en el espacio y el tiempo, la pérdida irremediable de las experiencias de esa expansión ya presentada, y por tanto la oportunidad de integrarlas en las ofertas educativas posteriores.

Para 1968 se tomó la decisión de eliminar DARINCO, bajo el criterio de que la educación técnica lesionaba el principio de igualdad de oportunidades, se ofrecería una reforma que ya no requería de esa oficina de políticas, ejecución y supervisión, para el desarrollo de un sistema de educación técnica no integrado a la educación secundaria; se destaca inclusive en aspectos de caracterización histórico pedagógica que fue una desestructuración del sistema de educación técnica en Venezuela, como lo señala un informe internacional presentado por Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y la Organización de Estados Americanos (OEA), (2001, p.140).

El nuevo enfoque ideológico, que ya se venía gestando desde 1962, por la UNESCO, se materializó en Venezuela desde 1969. Bravo y Uzcátegui (2001) expresan que en discurso oficial del Dr. J. M. Siso Martínez, como Ministro de Educación, en 1969 hubo una tesis educativa con el lema Educación Empresa Nacional, cuya visión profundamente doctrinaria, concebía entre otros aspectos a la educación como instrumento de cambio social y como organización productiva.

Así entonces, en el gobierno del Dr. Rafael Caldera, se aprobó el Reglamento para Educación Secundaria y la Educación Técnica, mediante el Decreto 120, de fecha 13 de Agosto de 1969, publicado en Gaceta Oficial N° 28999, de fecha 19 de Agosto de 1969.

El Decreto 120 estableció dos ciclos para subdividir la educación media. El primer ciclo con una duración de tres años, se denominó Ciclo Básico Común, al cual ingresaban los estudiantes que egresaban del 6to. Grado de educación primaria. El segundo ciclo se denominó Ciclo Diversificado, con una duración de dos años.

Se destacan aspectos legales relevantes contenidos en dicho decreto, del Ciclo Básico Común, en su art. 2 expresa entre sus finalidades proporcionar a los educandos una cultura general, y ofrecer oportunidades de exploración y orientación vocacional.

El art. 3 del citado Decreto N° 120, estableció las finalidades del Ciclo Diversificado, según las ramas educativas, para Secundaria: continuar la orientación e iniciar a los alumnos en la especialización de Ciencias o de Humanidades. Para la Educación Técnica: continuar la cultura general, ofrecer al alumno orientación e impartir una formación profesional básica en las diferentes subramas y especialidades, las cuales de acuerdo a la Ley de Educación de 1955, que seguía vigente, se denominaban Industrial, Comercial, Servicios Administrativos, Agropecuaria, Asistencial, Hogar.

En cada subrama se ofertaban diferentes menciones, sobresaliente la subrama Industrial con 17 menciones. Se estableció para la educación técnica un régimen de pasantías, con una duración mínima de seis semanas, como parte de los requisitos para obtener el título de Bachiller. El artículo 11 del Decreto establecía que la aprobación del Ciclo Diversificado permitía al estudiante optar al Título de Bachiller, con mención en la especialidad correspondiente, garantizándose así el derecho a ingresar en las Universidades.

En esta parte se cumple el aspecto de la articulación del sistema educativo y la igualdad de oportunidades para los egresados de educación técnica, en cuanto a su continuidad de estudios en educación superior, que la reforma educativa se propuso alcanzar, sin embargo tales logros no estuvieron exentos de implicaciones, que se explicarán en los contextos educativos formales y no formales donde sucedieron.

La reforma para el Ciclo Diversificado se implantó en Septiembre de 1972, cuando culminaron el Ciclo Básico Común los primeros egresados, en los distintos planteles de educación media del país, fueran liceos, o escuelas técnicas de distintas especialidades, todo de acuerdo y previsto legalmente en el artículo 15 del Decreto 120, en cuanto al cierre progresivo de lo que se había conocido como Escuelas Técnicas, así lo presenta CERPE (1982). En un documento de Estudio de Cambios e Innovaciones en la Educación Técnica y la Formación Profesional en América Latina y el Caribe, Caso Venezuela, auspiciado por la UNESCO (1980), se precisa que hubo un apoyo general, para la implementación del Decreto 120, por cuanto se aspiraba que la reforma podría lograr: Verticalidad en términos de garantizar las aspiraciones de los estudiantes, la Horizontalidad para atender las transferencias entre opciones de estudio, de un mismo nivel.

Así mismo destacaban la Diferenciación y Especialización Progresiva: esto para satisfacer exigencias vocacionales del educando y atender los requerimientos del desarrollo local, regional y nacional.

Desde la perspectiva de innovaciones dentro de la reforma se destaca históricamente la implantación de las Áreas de Exploración y Orientación Vocacional (AEO), en el Ciclo Básico Común, con ofertas de programas en 5 áreas: Industrial, Comercial, Hogar, Agropecuario, Estética. En sus finalidades se aspiraba ofrecer oportunidades de exploración vocacional y contribuir al desarrollo de capacidades para resolver problemas prácticos y toma de decisiones.

Rodríguez (1995), indicó que en cada plantel se desarrollarían un mínimo de 6 programas, dos en cada año del ciclo básico, según intereses de los alumnos, intereses regionales, y los recursos. La carga horaria era de dos horas semanales en cada programa para el alumno.

A este respecto, la autora de este trabajo, en base a sus experiencias docentes, explica que la carga horaria para los docentes era el doble de las

horas alumno, por cuanto se atendían los alumnos de cada sección en dos grupos, para darles enseñanza que en el “deber ser” sería eminentemente práctica, en ambientes que debían ser dotados y/o acondicionados, según la naturaleza del (los) programa(s) ofertados. En la realidad no fue posible establecer en los planteles tipo Liceo y Ciclos Básicos los talleres y dar la dotación permanente que se ameritaba. En los planteles que habían sido Escuelas Técnicas, por supuesto que sí satisfacían esos requisitos.

De esta reseña, la autora del presente trabajo también destaca que en esta innovación se respondía al criterio internacional de prolongar la escolaridad general, así mismo se pretendía formar en toda la población estudiantil las capacidades técnicas y valorativas hacia el trabajo, lo cual en las ofertas educativas anteriores sólo se presentaban en las Escuelas Técnicas. Es trascendente señalar que las AEO, son los antecedentes inmediatos previos, a lo que se innovó posteriormente, como Área Educación para el Trabajo, cuando se promulgó la Ley Orgánica de Educación de 1980, de lo cual se hará su presentación correspondiente al orden cronológico.

Otro aporte que explica UNESCO (1980), respecto al Decreto 120, aparece muy justificada la reforma en términos documentales, en el ámbito nacional venezolano, pero no así el hecho de que “ese tipo de reforma se estaba dando en muchos países tanto del viejo continente como del nuevo mundo y que estaba siendo promovida por la UNESCO” (p.21).

También, como es lógico, de toda reforma educativa se producen resultados negativos, que deben servir como elementos evaluativos de retorno al propio sistema educativo y a los entes gubernamentales, para establecer el mejoramiento continuo de la educación nacional, pero éso es parte del deber ser, la realidad tristemente para Venezuela no ha sido así, como lo indican resultados presentados por los diversos autores que se están coleccionando, en el presente trabajo.

La reforma de generalización del bachillerato, o “bachillerización”, iniciada en el año escolar 1969-1970, produjo controversia pública y de oposición a la sustitución de la educación técnica por el ciclo diversificado técnico, que se implantó, en Septiembre de 1972, y se complementó su marco legal, en la Resolución N° 38, del 29 de Marzo de 1973, donde se establecieron las áreas, especialidades, menciones de los planes de estudio que conformaban ese ciclo diversificado técnico.

De acuerdo a UNESCO (1980), quienes adversaron la reforma, tuvieron motivos de índole política y/o técnica. Se afirmó que “se cerraron” las Escuelas Técnicas o “se cerró la educación técnica”, ya que lo ofertado en el ciclo diversificado técnico no lo consideraron como educación técnica. (pp.21 y 29).

El autor Martínez (1999), también considera que la reforma fue la destrucción de la educación técnica de alta calidad, el desmantelamiento de DARINCO como estructura de poder era uno de los objetivos para el control político, aunque se dieran a la opinión pública los argumentos de aumentar el ciclo de formación general y dar formación práctica a los bachilleres. La “generalización del bachillerato exigía planificación, desarrollo del recurso humano, adaptación y asimilación del currículum, todo lo cual significaba tiempo” (p.70). Sigue explicando el mismo autor que los dirigentes educacionales cometieron los mismos errores de sus predecesores: “cortoplacismo, crecimiento y transformación improvisada, atropellada, sin planificación” (p.67).

El Colegio de Peritos y Técnicos, como organización gremial que velaba por el sentido profesional de los egresados de educación técnica protestó por el “cierre” de las Escuelas Técnicas, y según Calzadilla y Bruni (1994), contradictoriamente el sector industrial no lo hizo, y pasan a destacar que para esa época, década de los 70, Venezuela se encontraba “enrumada en un proceso de industrialización basado en una política de sustitución de importaciones” que paradójicamente no incrementó la demanda de mano de obra calificada, sino que se dio una estructura industrial intensiva en capital y poca calificación de la mano de obra (p.34).

Esta merma de la calificación profesional, también se experimentó en los docentes, no había suficientes docentes graduados para atender la reforma en las A.E.O. ni para el déficit que ya existía en las áreas técnicas. En 1978 se promulgó la Resolución N° 12, del Ministerio de Educación, eliminando las A.E.O. por Trabajos Manuales (T.M.), y la oferta de programas se redujo a los sectores Industrial, Comercial y Agropecuaria. Estos cambios en el C.B.C. afectaron la estabilidad de muchos docentes en servicio, graduados o no, porque se redujo la carga horaria en el plan de estudio, desde 1° a 3er. Año. Fue un tiempo de incertidumbres y de reformas parciales que no contribuyeron a mejorar las bases de la educación técnica ni de la propuesta que se estaba administrando en base al decreto 120.

Calzadilla y Bruni (1994), señalan un resultado contradictorio en la demanda educativa, muy diferente a lo esperado por los organismos educativos y de gobierno, no se incrementó la población estudiantil en las especialidades del diversificado técnico, se mantuvo la preferencia por el bachillerato tradicional de Ciencias y Humanidades. El sector perdió su identidad institucional, se dejó de dar la atención específica en cuanto a dotación, organización y desarrollo curricular, y la nivelación de los sueldos de los docentes hizo emigrar hacia la educación superior a muchos docentes de alto nivel (p. 34).

Apartando las consideraciones de tipo ideológico, estos precitados autores hacen una síntesis de las implicaciones que tuvo para el sistema educativo la reforma iniciada en 1969, por cuanto había en el país una presión demográfica de una gran masa de jóvenes nacidos en la década de los 50, al ofrecer una formación menos rigurosa en el nivel secundario, se podía trasladar mayor peso de formación técnica hacia el nivel superior. Es una de las razones para la creación en educación superior, de muchos Institutos y Colegios Universitarios, durante los años setenta, para ofrecer carreras cortas en educación técnica. “Al tener que proseguir estudios superiores” para optar a la educación técnica, la otra consecuencia esperada fue la disminución de presiones sobre el mercado de trabajo, porque “se postergaba así el ingreso de estos jóvenes al mercado de trabajo” (p. 37).

En cuanto a la Educación Superior en el proceso histórico de Educación Técnica, en la década de los años 70, según Martínez (1999), citando a Martínez (1971), para el año 1971, una comisión le “presentó al Ministro de Educación un plan para desarrollar la educación técnica en el nivel superior, pero no fue tomado en cuenta”. Se proponían 16 especialidades, para formar 25.000 técnicos en diez años, se aspiraba tener la participación de instituciones de la educación formal y no formal existentes y con la capacidad instalada aprovechable. En cuanto a creaciones, serían “dos nuevos IUT: Coro y Ciudad Guayana”. También transformar 5 escuelas técnicas en IUT y creación de carreras cortas en universidades con recursos disponibles para hacerlo. Concluye el Dr. Martínez que se tuvo oportunidad de elevar la formación del técnico al nivel de educación superior sin improvisar porque existía la infraestructura, pero “prevaleció el objetivo de control político” (p.68).

Entonces, se crearon por decreto presidencial N° 1.574, del 16 de Enero de 1974, los Colegios Universitarios, Institutos Universitarios Tecnológicos e Institutos Universitarios, tanto oficiales como privados. Puede señalarse que ya en 1971 se creó el primero de esos Institutos, fue el Instituto Universitario de Tecnología, con sede en la región capital Las carreras ofertadas para unos tres años de duración, han sido de carácter terminal, capacitando para la inmediata incorporación al mercado de trabajo, con el título de Técnico Superior en una especialidad.

La necesidad que se presentaba como mas apremiante para justificar esta proyección del sistema educativo dentro de la educación superior era la de técnicos mas calificados que los que estaban egresando de educación técnica media, pero tal como ya se mencionó de otros autores, también CERPE (1982), expuso otra razón: “quizás, cabe la duda de que ésa no fuera la causa mas determinante. La presión y urgencia de abrir nuevos cupos a nivel de Educación Superior parecen haber influido mas, tanto en la creación como en su rápida multiplicación” (p.15).

Igualmente señalan que desde 1971 hasta inicios de los años 80 fueron creados cuatro politécnicos, 18 Institutos Universitarios de Tecnología, de los cuales 13 son oficiales y 5 privados. De Colegios Universitarios son 12, distribuidos 8 oficiales y 4 privados. De Institutos Universitarios son 10, todos privados (p.7).

En cuanto a programación de las ofertas educativas, se tomaron en cuenta los modelos del Instituto Universitario de Tecnología, Región Capital y del Colegio Universitario de Caracas, para las demás instituciones. En los institutos universitarios de tecnología se administraban los cursos así: comunes de todas las especialidades (cultura básica), cursos optativos para complementación en el proceso formativo y cursos de especialización propios de cada profesión; las pasantías fueron previstas para seis a ocho semanas. En las funciones que puede cumplir el Técnico Superior Universitario, serían colaboradores “directamente con el ingeniero, investigador o el ejecutivo” (p.21).

Respecto a los docentes para la educación técnica, también indican los mismos autores que para 1971, no tenían título de educación superior el 79,97 %. En la educación superior también era crítica la situación, de 30% de docentes con título para el nivel, el 18,21 % no tenían su formación profesional específica para la enseñanza tecnológica (p. 24). Para atender

este gran déficit se concretaron programas de profesionalización y mejoramiento, bajo la responsabilidad del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, ubicado en Caracas, con planes de estudio orientados por los que se cumplían en el Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto. También se crearon nuevos Pedagógicos, en la rama técnica, en Maturín, año 1971; en Caracas se creó en 1976 el Instituto Pedagógico Experimental J. M. Siso Martínez, con especialidades de Docencia en Electromecánica, como Electricidad, Electrónica y Mecánica.

En 1977, fue creado, también en Caracas, el primer Instituto Pedagógico Privado, es el Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA), en sus inicios dedicado exclusivamente a la Educación Técnica, con especialidades de Educación Industrial como Electricidad, Dibujo Técnico, Mecánica, así como Educación Comercial. Posteriormente ha ofertado también la carrera docente de Artes Industriales y Educación Integral. Fue creado por la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP).

Para 1975 se señalaba una baja calidad de los programas vocacionales que se estaban aplicando en el ciclo diversificado y poca demanda de estudiantes. En el gobierno de Carlos Andrés Pérez, en Diciembre de 1977 se promulga la Resolución N° 344 que establece nueva estructuración para la Educación Técnica, con carácter experimental, en las subramas Agropecuaria, Asistencial, Comercial e Industrial.

Así mismo señalan los citados autores que en el año 1978 se completó el marco legal de esa reforma mediante las resoluciones Nos. 53,54,55,57 y 83, que sustentaban los programas de ensayo, duración, planes de estudio y otros aspectos. Los alumnos podían ingresar con 6°. Grado aprobado a un primer ciclo de Formación Básica, con duración de 3 años, y la carga horaria en la formación práctica era de 14 horas semanales, dando en total del ciclo 1512 horas de orientación vocacional, desarrollo de habilidades y destrezas, en la subrama técnica cursada.

En cuanto al segundo ciclo llamado de Formación Profesional se estableció con una duración de 2 años, o 4 semestres según tipo de oferta educativa, se aspiraba que prevaleciera la formación práctica y la tecnología sobre la preparación académica, tendrían por lo tanto un 75% de asignaturas de especialización técnica-profesional y su régimen de pasantías en los centros de trabajo, tanto al estudiante como a los docentes. El título

a otorgarse era de Técnico Medio, equivalente al título de Bachiller, para la continuidad de estudios en la educación superior.

Es de hacer notar que no hubo derogación del Ciclo Diversificado Técnico, previsto por el Decreto 120. De acuerdo a lo que exponen Calzadilla y Bruni (1994) aunque esta reforma trataba de rescatar la identidad institucional de las escuelas técnicas, fue de carácter limitado, pues se implantó con mucha ceremonia de reapertura, pero como ensayo en 38 diversas escuelas técnicas, tanto industriales, comerciales, agropecuarias y asistenciales.

Afirman dichos autores que hubo muchas controversias. El Ministerio de Educación, en su informe de 1977 que justificaba el ensayo, alegaba que de 100 alumnos que iniciaran la escolaridad en 1er. Grado, sólo 5 ingresaban al diversificado, al permitir acceso a la educación técnica después del 6to. Grado, habría oportunidad para 50% de población estudiantil de acceder a las carreras técnicas. El Colegio de Peritos y Técnicos avaló el ensayo, mientras que desde el Consejo Nacional de Educación criticaron duramente la acción educativa emprendida, alegando que se vulneraba la igualdad social de oportunidades y se volvía a la tesis dualista. Sin embargo esa postura también ya era extrema, porque en esa nueva propuesta de escuela técnica, no se cerrarían las puertas a la oportunidad en la educación superior para los egresados.

La otra cara de la moneda, por así decirlo, para las partes en controversia, era y es que la tesis dualista es una realidad en Venezuela, sigue existiendo una población de escasos recursos que no van a la oferta de Escuelas Técnicas para una formación laboral, ni tampoco a la educación media diversificada, así como existe una población que por cualquiera de las dos ofertas de educación media avanzarán y completarán estudios en la educación superior. La reforma de Escuelas Técnicas de 1977, no produjo otros cambios en las estructuras internas de las instituciones, se mantuvo la organización prevista para los liceos, no se atendieron aspectos de los perfiles y salarios de los docentes de educación técnica, porque todo quedó en un ensayo curricular.

En cuanto al INCE, en el transcurrir de las décadas de los años 60 y 70, se reseña según Centro Cultural INCE (2001) que para 1969 se estableció en su edificio propio, ubicado en la Avda. Nueva Granada, de

Caracas. El arquitecto del proyecto fue Tomás J. Sanabria, recibiendo premio municipal de arquitectura, por la trascendencia nacional de la obra, pues fue trabajado el concreto de la fachada con carácter escultórico, mediante protecciones solares que son elementos verticales construidos para darle a la obra movimiento y vida, además de los murales de Gego y Gerd Leufert y la escultura “Acción Encadenada”, creada por Arístides Maillot. También es trascendente el símbolo del INCE, llamado “El Hombre en Expansión”, creado por Jesús Emilio Franco, se comenzó a utilizar como el logotipo del INCE en 1976, (pp.7, 8).

Conforme a su base legal ya mencionada en este trabajo, se puede destacar de la formación del INCE, sus dos fines primordiales: entrenar en servicio a los adultos, del sector obrero o empleados, que necesiten preparación técnica en cualquiera fase de calificación ocupacional, y contribuir al aprendizaje de jóvenes desocupados o ya incorporados al trabajo, que requieran formación técnica y profesional, pues el sistema educativo, en las ofertas de estudios formales no les ha podido atender.

En cuanto al desenvolvimiento de los programas, para cumplir con los fines ya explicados, se puede describir de CERPE (1982) la formación de acción directa, que han sido programas dados por el personal del INCE, según cualquiera de sus metodologías, por ejm. : de habilitación, de formación, de complemento, de perfeccionamiento, de especialización. Las áreas atendidas han sido en Formación Industrial, Comercial y de Servicios, Rural para la capacitación Agropecuaria. En la acción indirecta, llamada después acción delegada, el INCE ha desarrollado programas para la formación profesional que eran dados por las propias empresas y otras instituciones bajo supervisión y financiamiento parcial del INCE. Se destacan las instituciones INSBANCA, INCATEX, INCATUR, INAGRO, INCE-Construcción, que dieron sus frutos en esas décadas de los años 60 y 70, con sus proyecciones a las décadas posteriores.

Las limitantes que se indican en ese período son inherentes a la diversidad y complejidad de cursos y programas para responder a sus funciones básicas, lo cual conllevó a no darse suficiente atención a la parte del desarrollo personal o de formación humana, privilegiando la formación instrumental para dar un oficio o una ocupación. Igualmente se indica que no había una articulación entre las ofertas que tenía el INCE, que

permitiera ascender con flexibilidad a la persona, en el proceso formativo profesional que recibía.

Ley Orgánica de Educación en 1980. Proyecto Experimental y siguen Reformas Educativas. Surge el área Educación para el Trabajo. (Década de 1980 a 1990)

Durante el gobierno de Luis Herrera Campins, se promulgó el 26 de Julio de 1980 la Ley Orgánica de Educación, publicada en la Gaceta Oficial N° 2635 Extraordinario.

Por su parte, Bustamante (1997) explica que la década de los ochenta se inició en Venezuela con una sociedad consumista e improductiva. El Estado, mediante la redistribución de la renta petrolera, trataba de incorporar masivamente a todos los sectores sociales dentro del sistema educativo, “como medio de legitimación del orden democrático”. Sin embargo, indica que una serie de condiciones económicas pusieron de manifiesto la insuficiencia de ese sistema educativo frente a las realidades del país (p.210).

Entre otras razones, la citada autora menciona que se intentó hacer mas pertinente el sistema educativo con las necesidades individuales y sociales venezolanas, al elaborarse y aprobarse la Ley Orgánica de Educación en 1980. Destaca como aspecto resaltante e innovador la implantación de Educación para el Trabajo como área de estudio, en todo el nivel de Educación Básica. La intención era de ajustar la educación al trabajo productivo.

Es de notar que en esa nueva Ley Orgánica de Educación se organizó el sistema educativo venezolano en niveles y modalidades, de acuerdo al art. 16 han sido niveles: la educación pre-escolar, básica, media diversificada y profesional, superior. De las modalidades eran seis, se menciona para su relación con la educación técnica y la formación profesional: la educación de adultos.

El Ministerio de Educación y O.E.A. (1983) expresaron que las reformas educativas anteriores se habían aplicado parcialmente, por no abordarse en forma integral las variables endógenas y exógenas que intervienen

en el sistema educativo. Destacan que la reforma prevista en 1980 para el nivel de Educación Básica, estuvo sustentada en la declaración de México, convocada por la Unesco en Diciembre de 1979, las disposiciones que tenía la Ley Orgánica de Educación y el VI Plan de Desarrollo de la Nación, sector Educación, en cuanto al art. 21 de la precitada ley, que indicaba la finalidad de la Educación Básica y entre otros objetivos del VI Plan, se señala : “fortalecer la educación para el trabajo”(p.193).

La reforma se inició con el diseño y ejecución de un Proyecto de Educación Básica de Ensayo, que permitiera dar cumplimiento con paso seguro al mandato legal de extender la educación básica hasta nueve grados. Se implantó en 71 planteles de 6 zonas educativas: Aragua, Falcón, Táchira, Zulia, Lara y Monagas, para una matrícula de 22307 alumnos, en 534 secciones, en los grados 1º, 4º y 7º, con 1082 docentes, para el año escolar 1981-1982. Posteriormente se hizo evaluación de experiencias, para la extensión del ensayo en el año escolar 1982-1983 en otras 10 zonas educativas, abarcando 1312 planteles nacionales, estatales y privados, abarcando unos 700000 alumnos y 29000 docentes. Se implantaron programas por áreas en los 9 grados, de las zonas que habían comenzado primero el ensayo. En el área Formación para el Trabajo se implantaron en 7º a 9º año los programas para 4 unidades curriculares: Agropecuaria, Industrial Comercial y Servicios.

Al respecto expresa Rodríguez (1989), que aún siendo una necesidad la existencia de un área como ésta en la Educación Básica, la intencionalidad de capacitación en un oficio y posibilidad para la incorporación al mercado laboral de los egresados, no parece corresponderse con los recursos del sistema escolar, ni con las posibilidades del sistema productivo para ocuparlos. También explica que dicha característica haría la educación Básica un nivel terminal y de especialización temprana, lo que al parecer quiso evitarse en 1969, con el C.B.C. y el C.D. (p.25).

En el año de 1984 se inicia un nuevo período gubernamental de la otra tendencia política dominante para la época, Acción Democrática. Refiere Rodríguez (1989) que se comenzó de inmediato una evaluación del ensayo, con fines de reorientarlo para el año escolar 1985-1986. También el Ministerio de Educación (1988) refiere que en 1984 la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto inició la evaluación de los diseños curriculares de Educación Primaria, del C.B.C., del Ciclo Básico Técnico

(C.B.T.), y del Ensayo de Educación Básica, como base para la toma de decisiones en la reformulación del nivel de Educación Básica, en los componentes: modelo normativo, plan de estudio, programas de estudio, sistema de evaluación, formación de docentes, planta física, administración y orientación.

En Junio de 1985 se anunciaron las modificaciones que se harían, de forma progresiva y por etapas. En Septiembre de 1985 se inició la implantación de la reforma del nivel Educación Básica. El nuevo plan de estudios fue organizado en etapas, cada una con tres grados, para abarcar los 9 grados del nivel. Se implantaron 7 áreas, entre las cuales se destacó el área Educación para el Trabajo, con carácter integrador hasta 6º grado. En los grados 7º a 9º se ofertaron programas en seis subáreas: Agropecuaria, Industrial, Comercial, Hogar, Estética y Deportiva. De los aspectos positivos del diseño curricular destacó la autora Rodríguez (1989), la presentación de Manuales anexos al programa, con orientaciones para el trabajo del docente en el aula; el modelo de programa se siguió aplicando el tetraedral, pero con aspectos muy flexibles en el uso de estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación, para un mismo objetivo.

El Ministerio de Educación y O.E.A. (1990) presenta la descripción de la administración del área Educación para el Trabajo, que se estableció en la Resolución N° 750, del 7 de Julio de 1988, cuando se completó la implantación de la misma, en 8º y 9º grado. La carga horaria era variable, en la I etapa serían 50 minutos semanales. En la II etapa igual a 90 minutos semanales. En la tercera etapa la carga horaria del alumno mínima es de 6 a 8 horas (sigue en vigencia) y en los planteles de educación técnica fue de 14 horas semanales.

El Ministerio de Educación (1988), en su documento Marco Legal, Conceptual y Administrativo del área Educación para el Trabajo, en el nivel Educación Básica, presentaba en la Fundamentación del área los propósitos siguientes: Valoración del trabajo. Planificación y Organización del trabajo. Auto-exploración y exploración vocacional. Creatividad. Desarrollo de habilidades psicomotoras. Aplicación de técnicas. Mantenimiento y conservación del ambiente. También se reseña el énfasis por etapa, los objetivos de nivel y de etapas, perfiles específicos por etapa, la descripción de cada subárea, en cuanto a intencionalidad y finalidades. La denominación de los programas por subárea se presentaban para 7º a 9º

grado, con la indicación de horas alumno semanales. Para el docente se indicaba el doble de la carga horaria.

Igualmente se incluye en el precitado documento, la transcripción de la Resolución 750, del 07 de Julio de 1988, con indicaciones específicas para el sector urbano, rural e indígena. El enfoque y administración del área Educación para el Trabajo, en 7° a 9° grado seguía vigente en todos los planteles que administran el plan de estudio de Educación Básica, para el año escolar que se inició en Septiembre 2009.

De todo el nuevo enfoque llamado Educación para el Trabajo, que sustituyó como reforma al C.B.C., en los Trabajos Manuales y al C.B.T., en las Escuelas Técnicas en cuanto a programas de asignaturas prácticas técnicas, resulta interesante recopilar la cita de Bustamante (1997) cuando recoge la opinión de Roosen (1994, p. 22), acerca de que la Educación para el Trabajo ha sido vista “como una obligación, que se cumple, pero de la que se espera poco”.

En cuanto a la Educación Media Diversificada y Profesional prevista en la Ley Orgánica de Educación (LOE), conforme los artículos 23 y 24, durante la década de 1980 a 1990 no tuvo ninguna reforma. Sin embargo dentro del Ministerio de Educación se dieron diversas líneas de pensamiento en la búsqueda de responder a las exigencias de la Ley, su Reglamento General, promulgado en Enero de 1986, por una parte y por la otra adecuar el nivel a las circunstancias económicas y sociales que se reflejaban en la caída de los ingresos y la crisis de los mercados de trabajo, como reporta Briasco (2001, p.14).

Se reseña que para Octubre de 1986, la División de Currículo adscrita a la OSPP, del Ministerio de Educación elaboró la primera versión, propuesta del modelo normativo y plan de estudio del nivel de Educación Media Diversificada y Profesional (EMDP), se destacan entre otros aspectos la intención de instrumentar el nivel de forma articulada con los niveles de Básica y Superior, en lo curricular y administrativo. En cuanto a los componentes de capacitación científica, humanística y técnica deben integrarse, tanto para la opción de Bachiller como la de Técnico Medio, es decir en el plan de estudio de Bachiller debe recibir un componente técnico, y en el plan de estudio de Técnico Medio debe recibir los componentes científico y humanístico, para cumplir

la finalidad prevista en la Ley de continuar la formación integral del educando del nivel EMDP, (pp.16, 20).

Para el reajuste curricular se debían tomar en cuenta los planteamientos del VII Plan de la Nación sobre la Educación de Adultos, Especial, Rural, Fronteras e Indígenas, con miras de actualizar los currículos de formación técnica, y acreditar experiencias de aprendizaje. En la orientación de formación para el trabajo, se aspiraba hacerlo en centros laborales, para el aprendizaje de ocupaciones, oficios y profesiones técnicas, y su proyección social al mejoramiento de la calidad de vida en beneficio de la comunidad.

En Marzo de 1989, la misma División de Currículo, ya señalada en párrafo anterior, presentó la Propuesta del Plan de Estudio del nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, se detalla que la estructura sería en dos grandes ramas: Educación Media Diversificada, para la formación de Bachilleres, en las especialidades Ciencias y Humanidades. La otra rama Educación Media Profesional, para la formación de Técnicos Medios en una especialidad, de las seis previstas: Agropecuaria, Comercial, Deportiva, Estética, Hogar, Industrial, (p.4).

La organización de esta propuesta del plan de estudio para el nivel EMDP sería en cuatro componentes curriculares que agruparían las asignaturas y/o programas. Los componentes se indican así: Común obligatorio. Común del nivel. De la Especialidad. Electivas. Para las especialidades de Educación Profesional se previó la realización de talleres y Pasantías en empresas (pp. 5-7).

La reseña de la propuesta elaborada entre 1986 y 1988, la cual no se implantó, resulta conveniente en el presente trabajo, por cuanto es la base actualizada conforme a la LOE de 1980, para la reforma de ensayo que sería diseñada e implantada en la década de 1990.

Para 1987 es de hacer notar que se celebró el año Jubilar de la Educación Técnica, y uno de los eventos significativos fue el “I Encuentro de Docentes”, efectuado en Enero de 1988, patrocinado por el Ministerio de Educación, la O.E.A. y la Federación de Educadores de Venezuela. Al respecto Añez Fonseca (1988) destacó como cuestión fundamental, después de 50 años del inicio de la educación industrial técnica en Venezuela, que se debía “hoy mas que nunca el esfuerzo de formación de técnicos y científicos en el país”; explicaba el autor que la importación

indiscriminada de tecnologías y la adquisición de marcas, patentes y licencias, con frecuencia en condiciones no muy favorables, para dar avances en procesos productivos, servicios públicos, de salud, seguridad, defensa y otras áreas llevó a una situación de dependencia, que también se ha evidenciado como propia de los países en vías de desarrollo. Se produjo una afectación en la inserción de técnicos venezolanos para la construcción y funcionamiento del aparato productivo nacional, especialmente en los altos y medianos niveles técnicos (pp.1,2). Sin embargo, destaca el mismo Añez Fonseca que haciendo un repaso del inventario o balance, lo consideró satisfactorio en la educación destacando la existencia para aquella oportunidad, año de 1988, de 27 Universidades, 7 Institutos Universitarios Pedagógicos, 43 Institutos Universitarios Politécnicos y 13 Colegios Universitarios. El año jubilar de la educación técnica destacó que encontraba a nuestra nación en situación de privilegio, pese a las insuficiencias, las justificó como causa de ser propias de la poca edad de nuestro proceso de desarrollo industrial y más joven aún del proceso democrático (pp.3,4,6)

En el marco del mismo evento citado como “I Encuentro de Docentes”, Alvarado y Velásquez (1988) presentaron las experiencias del desarrollo de un proyecto de producción, para la autogestión en algunas Escuelas Granjas, Escuelas Técnicas Agropecuarias y Escuelas Técnicas Industriales, auspiciado como ensayo por el Ministerio de Educación. El proyecto tuvo una asignación presupuestaria para cubrir proyectos de producción agropecuaria en las escuelas designadas de esa rama, y construcción de mobiliario escolar en las Escuelas Técnicas Industriales asignadas, se cumplió a través de convenios con el INCE y con FEDE (pp.1,2)

Dicho proyecto abarcó 32 instituciones técnicas, de las ya indicadas en la parte agropecuaria, con un monto de 6,5 millones de Bs. En el proyecto de construcción de pupitres trabajaron 6 ETI, con un monto de 10 millones de Bs., se construyeron 46562 pupitres, y hubo ahorro de unos 2 millones de Bs. para el M.E. Se destacaron aspectos de bases legales, político-sociales, resultados que fueron valorados como positivos entre los docentes y los alumnos para lograr los objetivos de la enseñanza mediante trabajo productivo. De las limitantes no se tuvo la normativa legal para efectuar la administración y control del ensayo, así como tampoco personal calificado para el seguimiento y evaluación del proceso. (pp. 2-6)

En cuanto a la formación de docentes, el Ministerio de Educación consideró necesario unificar criterios, debido a la LOE que se había promulgado y la reforma del nivel Educación Básica, con 9 años de duración. A tal efecto emitió la Resolución N° 12, sobre Políticas para la Formación Docente, siendo promulgada en fecha 19 de Enero de 1983.

Todas las instituciones de formación docente del país: Pedagógicos y Escuelas de Educación de las Universidades aplicaron los postulados de esa Resolución para reformular sus diseños curriculares adaptando inicialmente propuestas de carreras docentes, diferenciadas para atender la educación básica de los 6 primeros grados como docente de educación integral, y los de 7° a 9° grado con la Educación Media Diversificada y Profesional de acuerdo a especialidades.

Sin embargo para el mismo año de 1983, el día 28 de Julio fue creada por Decreto N° 2176, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por lo cual la reformulación de diseños curriculares para la formación docente, se estableció bajo criterios unificados de la misma UPEL; así como todos los programas de actualización que se cumplieron en 1984, cuya meta era la profesionalización de 150000 docentes que laboraban de 1° a 6° Grado del nivel Educación Básica. Pastrán de Oropeza (1990, p.176).

En 1985 la UPEL comenzó un proceso de evaluación y homologación curricular y los nueve pedagógicos que lo conforman lograron establecer los criterios de homologación curricular, que orientaron los diseños institucionales en las especialidades y opciones que ofertaron para la formación de docentes, según la exigencia de los niveles y modalidades educativas. Así surgió la oferta de carrera Educación Integral, mención Educación para el Trabajo, entre otras menciones se destaca porque era una opción para trabajar en la I y II etapa como maestro de aula pero también en particular en el área Educación para el Trabajo. De los egresados con estos títulos por área, muchos no estaban conformes de ejercer en 1° a 6° Grado, porque aspiraban trabajar como docentes en asignaturas de la III etapa. En la década de los 90 se evaluó y rediseñó la carrera docente de Educación Integral, y se eliminaron las menciones por área.

En cuanto al área Educación para el Trabajo habiendo sido implantada en todo el nivel de Educación Básica, para los sectores urbano, rural e indígena, se hizo un acercamiento evaluativo en fecha 20 al 25 de Noviembre

de 1989, durante el Taller Internacional “Innovaciones en el Área Educación para el Trabajo. Séptimo, Octavo y Noveno grado del nivel Educación Básica”, efectuado en San Javier del Valle Grande, Mérida, coordinado por el Ministerio de Educación de Venezuela, y la participación “de los países hermanos: Colombia, Costa Rica, México, Perú” y representación por Venezuela de las 23 zonas educativas, de Institutos de Educación Superior y Federaciones Sindicales en Educación.

Se reseña el aspecto de las limitaciones por cuanto refleja plenamente las razones por las cuales la reforma tratada, en el área Educación para el Trabajo, que es base de la Educación Técnica, no ha rendido la valoración individual, social ni trascendental que se aspira ni la formación técnica inicial que se enfatiza en la III etapa. La infraestructura no ha sido adecuada para la administración de los programas. Poca sensibilización de algunos docentes, supervisores y directores con relación al área. La dotación no ha sido suficiente por falta de recursos económicos. El personal docente no está especializado. La toma de decisiones ha tenido interferencias a causa de inherencias políticas o de los sindicatos educacionales (p.49).

En cuanto al INCE, como ente rector de la formación profesional, ya explicado en parte de su desarrollo, encontramos que para 1990, de acuerdo a decreto publicado en la gaceta oficial n° 34563, de fecha 28 de septiembre de 1990, se reformó el reglamento de la Ley del INCE, con la finalidad de reorganizar el instituto y adecuarlo al proceso de reconversión industrial, mediante esfuerzos de los trabajadores, el empresariado nacional y el Estado.

Según recopilación de UPEL (2002), se destacan las grandes áreas de atención del INCE así: Formación Profesional, comprende el Programa Nacional de Aprendizaje (P.N.A.), para capacitar jóvenes entre 14 y 18 años, en oficios calificados, mediante estrategias de tipo tradicional, desarrollo del aprendizaje en la empresa, aprendizaje dual, donde asisten de forma combinada a la empresa para la formación práctica, de 3 a 4 días de la semana, y en los centros del INCE reciben la parte teórica y contenidos de módulos de formación integral. La Formación a distancia. El Programa Nacional de capacitación para la juventud desocupada. Entre otros también: Educación Básica. La certificación ocupacional. Invecapi. INCE Militar. Convenios Internacionales con organismos vinculados a

la formación de recursos humanos. Convenio INCE-Unión Europea, en proyecto de modernización del Centro Metalmecánico de Valencia (Ince-tec). Proyecto del Centro Nacional de Mecánica Automotriz- CEMA, en la Morita, Edo. Aragua, para la formación y actualización en oficios del sector automotriz.

Para 1991, según los cambios estructurales y económicos del país, creó 21 Asociaciones Civiles Regionales y actualizó la organización de sus cuatro Institutos Sectoriales, permaneciendo en el INCE Rector el nivel de dirección superior y gerencia global de ese sistema.

Reorientación del nivel Educación Media Diversificada y Profesional: El Ensayo Curricular de 1991. Resoluciones 543 y 197. Nuevos intentos de articulación con otros niveles educativos y con Formación Profesional. Reactivación de las Escuelas Técnicas, en 1999. Resolución 177. (1991-2001).

Para el año escolar 1991-1992 el Ministerio de Educación asumió la conceptualización y oferta de un ensayo curricular que atendiera la reorientación del nivel Educación Media Diversificada y Profesional (E.M.D.P.), de acuerdo a la LOE, que ya tenía 10 años de promulgada en esa fecha, también señalan Calzadilla y Bruni (1994) que se estaba dando una presión desde el sector empresarial, para “desarrollar un vínculo institucional con las escuelas medias donde se ofrecían programas técnicos”, (p.41).

Según lo indican el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y O.E.A. (2001), en la Educación Media Diversificada se implantaron 3 especialidades: Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales- Humanidades y Tecnología, y Artes; como aspecto innovador se implantó el área curricular Experiencia Ocupacional, a fin de que los cursantes de estas especialidades recibieran algún tipo de experiencia de trabajo.

Este ensayo, según la referencia citada ofrecía en la Educación Media Profesional 6 especialidades: Agropecuaria, Arte, Comercio y Servicios Administrativos, Industrial, Promoción Social y Servicios de la Salud, Seguridad y Defensa. En cada una se ofertaron diversas menciones.

Para el año escolar 1991-1992, se inició un nuevo ensayo curricular, con la selección de 30 planteles de Educación Media Diversificada y 15 de Educación Media Profesional (Educación Técnica), distribuidos en casi todo el país, durante 3 años consecutivos, mediante jornadas y talleres, coordinados por la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (OSPP) y la Dirección de Docencia, del Ministerio de Educación, dirigidos a funcionarios del mismo nivel central, en las Zonas Educativas y en los planteles de la muestra ya mencionada.

Las variables del ensayo fueron: Planes y Programas de Estudio, Administración Escolar, Infraestructura Física y Dotación de los planteles, Desarrollo Estudiantil, Motivación-Actualización-Perfeccionamiento-Formación Docente, Supervisión Especializada y en las Escuelas Técnicas además la variable Relaciones con el sector Productivo.

Para la Educación Media Diversificada los estudios son de 2 años de duración, con el título de Bachiller en mención respectiva. En Educación Media Profesional (Técnica) los estudios son de 3 años, con el título de Técnico Medio, en mención respectiva. Se consideran campos de estudio equivalentes y articulados con los niveles educativos Educación Básica y Educación Superior.

Las asignaturas están agrupadas en bloques, así: Comunes del nivel, Específicas de cada especialidad y Específicas de cada mención, Experiencias Ocupacionales (en educación media diversificada), Pasantía Ocupacional (en educación técnica), según lo previsto en documento Ministerio de Educación (1991), relativo al plan de estudio.

Para la Educación Media Profesional (Técnica) se promulgaron desde el Ministerio de Educación dos resoluciones muy importantes como requisitos legales para la implantación y desarrollo de la educación técnica en el modelo de ensayo. La primera fue Resolución N° 543, de fecha 28 de Mayo de 1992, luego fue modificada por la Resolución N° 197, del 09 de Febrero de 1996, para incluir otras Escuelas Técnicas, que se habían incorporado desde el año escolar 1992-1993.

De los aspectos curriculares, de administración escolar, del plan de estudios contenidos en ambas resoluciones, son innovadores los siguientes aspectos: definición de las especialidades y sus menciones (arts.6 al 12), la estructura y especificaciones del plan de estudio (arts.16 al 21), los planes de estudio de cada especialidad y por menciones (arts. 22 al 26) . El

art. 14 prevee la posibilidad de instrumentarse otros modelos de gestión, además del régimen de administración educativa ordinaria, tales podían ser Fundaciones, Sociedades, Asociaciones Civiles, que fueran reconocidos por el Ministerio de Educación, para la articulación con los planes de desarrollo regional, del sector productivo, de relaciones con la comunidad y su entorno. Esta innovación nunca fue apreciada por la mayoría de los docentes de las Escuelas Técnicas del Ensayo, fue cuestionada con negación a su implementación por los gremios docentes, y el Ministerio de Educación tampoco pudo en las instancias de Zonas Educativas, dar el acompañamiento de orden legal y la supervisión especializada que se requería. Hubo algunas buenas experiencias, al respecto, en Escuelas Técnicas de Agricultura o de Agropecuaria.

La autora del presente trabajo, asume que la situación antes descrita, tuvo como en otras experiencias de educación técnica, una visión cortoplacista, una interferencia a propósito por causas de enfoques políticos variados y en franca contradicción, la falta de actualización y perfeccionamiento de los docentes en cuanto al nivel y particular qué se quería para las Escuelas Técnicas y para los egresados en Venezuela, pues desde muchos años antes de este ensayo, no hubo para el nivel educación media diversificada ni profesional una atención nacional, planificada en esa variable.

Iniciado un nuevo período gubernamental en 1994, el ensayo se mantuvo en expansión y con su carácter experimental, no se realizó una implantación nacional para el nivel de E.M.D.P. Durante los años de 1995 a 1997 se procedió con un plan de acción para el diagnóstico del nivel, según indica Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y O.E.A. (2001), se realizaron 28 estudios relativos a cobertura, calidad, fortalecimiento institucional y formación profesional del nivel; los resultados se sistematizaron en el llamado Documento Base 1998, el cual sustentó los planteamientos del Documento Propuesta de Reforma Curricular de la Educación Media Diversificada y Profesional, de fecha 08 de Octubre de 1998, el cual presenta la justificación de la reforma curricular, en base a los diagnósticos recopilados desde los años 60; tres dimensiones de la reforma: política, social y de participación y los objetivos en atención a dichas reformas.

El modelo curricular del proceso de reforma, en la citada propuesta es de carácter normativo, para garantizar la coherencia, pertinencia y

continuidad entre niveles y modalidades, un modelo flexible, con una visión holística, de concepción pedagógica constructivista. Plantea una orientación curricular de reconstruccionismo, “ la educación es un espacio que tiene la sociedad para motorizar sus cambios”, las prácticas y los programas de estudio se tienen que adecuar permanentemente a las necesidades y los objetivos de la sociedad. (pp.17-18) . El documento en cuestión presenta el Diseño Curricular del nivel, la Estructura y Contenidos de la Educación Media. Propone el nivel en 3 años de duración, tanto en media profesional (técnica) como en media diversificada.

La propuesta curricular en E.M.D.P. comprende un tronco común, sustituye las menciones tradicionales de Ciencias y Humanidades, por cuatro menciones ajustadas al conocimiento y oportunidades de desarrollo profesional actualizado. Incorpora un componente de formación profesional específica para los Bachilleres, de esas cuatro menciones. En Educación Técnica se estructura el tronco común ya mencionado, y la carrera profesional, bajo la concepción de formación por competencias y posibilidad de desarrollo en múltiples espacios educativos; la posibilidad es flexible en desarrollar tantas carreras profesionales según las necesidades del país. El título en este caso es de Técnico Medio.

Para 1999, bajo los auspicios del nuevo gobierno, presidido por el Presidente Hugo Chávez, se decide que se proceda a la reactivación y la modernización de las Escuelas Técnicas en Venezuela, como prioridad en los planes de recuperación nacional, para asumir las demandas de los sectores productivos vinculados a los ejes de desarrollo del país, hacia una economía equilibrada, humanística y autosustentable, considerando los currículos flexibles, con programas centrados en familias o grupos tecnológicos homogéneos, pertinentes para la visión estratégica de lo local, regional y nacional.

Se ha denominado “Proyecto Bandera” la reorganización de la Educación Técnica, promulgándose el 08 de Septiembre de 1999 la Resolución 177, de la cual se destaca de su art. 1º que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debería implementar los cambios en las estructuras administrativa y académica de la Escuelas Técnicas, las cuales continuarían funcionando con carácter experimental .

De acuerdo a lo expuesto por Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y O.E.A. (2001), se iniciaron planes y proyectos para dar

respuesta progresiva a las necesidades de las escuelas técnicas. Así se destaca que la Asamblea Nacional aprobó en el año 2001 un crédito interno de 1,5 millardos de bolívares y se destinó para rehabilitar trece (13) escuelas Técnicas. Del Proyecto Reactivación de las Escuelas Técnicas Industriales, Agropecuarias, Comerciales y de Promoción Social, con crédito público a cargo de Ley Paraguas 2001, también aprobado por la Asamblea Nacional, en Diciembre año 2000, se asignaron cien millones de dólares americanos, por el despacho de educación, para la adquisición de equipos para laboratorios y talleres a definirse y licitarse en el último trimestre del año 2001. (pp. 145-146).

En cuanto al INCE, la publicación periódica *Vitrina's* (2002), destaca de la Memoria y Cuenta INCE (1998-2001) que los participantes atendidos y egresados para el año 1999 fueron 303.449; para el año 2000 fue un total de 346.540 participantes y en 2001 fueron 411.121. En cuanto a la formación profesional se ha dado mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura y equipos didácticos en los centros de formación de las Asociaciones Civiles, y para el año 2000, se culminó el acondicionamiento de 84 obras en edificaciones, acometidas eléctricas y reparaciones, con una inversión por mas de cuatro mil millones de bolívares. Se realizó también un programa de adiestramiento técnico y pedagógico del personal de instructores, mediante cursos de mejoramiento a nivel nacional e internacional.

Así mismo en los centros y escuelas de formación agropecuaria se han recuperado las instalaciones para la cría de aves, caprinos, ovinos, porcinos, peces, igual en las áreas de internados, comedores, salones, talleres, áreas deportivas, médicas y bibliotecas.

Para el año 2000 se inició un acuerdo de cooperación internacional entre la Unión Europea y el Gobierno de Venezuela, para la creación de un Centro Tecnológico INCE, denominado Centro Nacional de Mecánica Automotriz (CEMA), ubicado el La Morita ,Edo Aragua, con una inversión final de 5 millones de euros de la Unión Europea y por Venezuela, el INCE aportó unos 6 millones de euros. La finalidad del CEMA es formar, actualizar y especializar recursos humanos en el sector automotor, para mejorar el servicio de talleres mecánicos venezolanos, a fin de atender el parque automotor nacional, en sus distintas partes y sistemas. Es trascendente que la Comisión Europea designada realizó el acto de

transferencia a nuestro país de la dirección del CEMA, al entonces Presidente del INCE, General de Brigada (Ej) José Luis Prieto, el cual ratificó en dicha oportunidad que el INCE se comprometía a utilizar los bienes y equipos para continuar el desarrollo de los objetivos planteados en el convenio y estableciendo un efectivo plan de mantenimiento.

En estos aspectos seleccionados y reseñados sobre la educación técnica desde el año 1951 al año 2001, podemos apreciar una larga historia de reformas, no abordadas en su totalidad en el presente trabajo, pero con demasiadas variables limitadas y limitantes, en los resultados de proyección individual, social y trascendental de los egresados durante el final del siglo XX y las perspectivas de atender y desarrollar la educación que demanda Venezuela para el siglo XXI, particularmente en la educación técnica y la formación profesional.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, J. y Velásquez, U. (1988). La autogestión en las Escuelas Técnicas. Ponencia presentada en "I Encuentro de Docentes" Año Jubilar de la Educación Técnica-1937/1987. (pp.1-6). Ministerio de Educación-O.E.A-Fetraeducadores. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- Añez Fonseca, C. (1988). La Educación Técnica y el Desarrollo del país. Ponencia presentada en "I Encuentro de Docentes" Año Jubilar de la Educación Técnica-1937/1987. (pp.1-8) Ministerio de Educación- O.E.A.-Fetraeducadores.
- Asociación de Promoción de la Educación Popular APEP.(1989). Innovaciones en la Educación en y para el Trabajo. Conferencia en el Taller Internacional Innovaciones en el área Educación para el Trabajo. 7º a 9º Grado del nivel Educación Básica. San Javier del Valle, Mérida. En Revista Currículum, año 12. Nº 22. Febrero 1990. Caracas-Venezuela. (pp.180-187)
- Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2001). Tiempo pedagógico de Prieto, dos cronologías. Dpto. Pensamiento Social. Escuela de Educación. UCV. Caracas-Venezuela. (pp.1-60) [Documento en línea]. Disponible:http://www.memoria_educativa.pbworks.

com/F/2001+Prieto+Revped.doc.VersiónHTLM. Consulta: 2009.Noviembre 06.

- Briasco, I. y Valdés Cifuentes, T. (2001). Situación actual de la educación técnica y la formación profesional. En Cuadernos de la OEI. Educación Comparada 8. La Formación Profesional en Iberoamérica. Madrid-España, OEI.
- Bustamante, S. (1997). La Educación como agente de legitimación política en Venezuela.(1870-1990). Investigación y Postgrado. Vol.12, N° 2, 1997. UPEL. Caracas-Venezuela. (pp. 191-215)
- Calzadilla, V. y Bruni Celli, J. (1994). La Educación Técnica Media en Venezuela. Publicaciones CINTERPLAN. Caracas-Venezuela.
- Centro Cultural INCE(2001). Exposición “Protagonistas, Imágenes y Hechos”. Oficina de Información y Relaciones INCE. Caracas-Venezuela.
- CERPE (1982). La Educación Técnica en Venezuela. Caracas-Venezuela: Autor. (pp. 3-27).
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2003). La Formación para el Trabajo en América Latina. Contextos Nacionales y Experiencias de Fe y Alegría. Caracas-Venezuela: Autor.
- INCE. (2002). Acción Docente INCE. Eje: Tecnología. Venezuela cuenta con el taller didáctico automotriz mas moderno de Latinoamérica. En Vitrina's. Año 3, N° 6. (pp.14 y 26). Oficina de Información y Relaciones del INCE. Caracas-Venezuela.
- Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Ariás Blanco. IUPMA. (s/f). Historia. Ofertas de carreras docentes. [Datos en línea]. Disponible: <http://www.iupma.edu.ve>. Consulta: 2009. Noviembre 23.
- Martínez H., L. (1999). La nueva Educación Técnica. Una nueva propuesta para su relanzamiento. Fondo Editorial FEDUPEL. Caracas-Venezuela.
- (2002).La Educación Técnica. Transformaciones requeridas par enfrentar el reto de la globalización. FEDUPEL. Caracas-Venezuela.
- Martínez, A. y Sarmiento, M. (2005). Capital Humano y

Crecimiento Económico en Venezuela (1950-2002). La Educación en Venezuela. Evolución Histórica...Educación Superior. [Libro en línea]. Disponible: [http://www.eumed.net/libros/2005/mpt/...](http://www.eumed.net/libros/2005/mpt/) Consulta: 2009. Octubre 22.

- Ministerio de Educación y O.E.A. (1983). Seminario Internacional sobre intercambio de experiencias latinoamericanas, en Educación Básica. III Parte. Venezuela. En Revista Currículum, Año 7- N° 13. Diciembre 1983. Extraordinario. Caracas-Venezuela: (pp.183-194).
- Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto O.S.P.P. (1986). Modelo Normativo y Plan de Estudio del nivel Educación Media Diversificada y Profesional (Primera Versión). Propuesta. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- O.S.P.P. (1988). Marco Legal, Conceptual y Administrativo del área Educación para el Trabajo, en el nivel Educación Básica. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- O.S.P.P. (1989). Propuesta del Plan de Estudio del Nivel Educación Media Diversificada y Profesional. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. (1990). Propuesta para la reorientación del nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- (1991). Normativo Educación Media Diversificada y Profesional (Diseño Curricular de Ensayo).Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- Dirección de Educación Media Diversificada y profesional. (1997). Balance Situacional del Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- (1998). Propuesta de Reforma Curricular de la Educación Media Diversificada y Profesional. Caracas-Venezuela: Material Mimeográfico.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y O.E.A. (2001). Educación para el Trabajo y el Desarrollo de la Juventud. Innovaciones en Educación para el Trabajo. Módulo 2. La Educación

para el Trabajo en la República Bolivariana de Venezuela. (pp.131-145). Caracas-Venezuela: Autor.

- Mora, J.P. (2008). La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación. 1998-2006. En *Educere*. V.12, N° 42. Septiembre 2008. Mérida-Venezuela.
- Prieto Figueroa, L.B. (--). *El Estado Docente*. Colección Claves de América, N° 30. Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa. Ministerio de Educación (2006). Fundación Biblioteca Ayacucho (2006). Caracas-Venezuela.
- Resolución N° 197, Ministerio de Educación. Despacho del Ministro. (Ensayo Curricular para el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional: Educación Técnica Profesional). (1996, Febrero 09). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* 5051 Extraordinario, Marzo 19, 1996.
- Resolución 177, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Reorganización de la Educación Técnica). (1999, Septiembre 08). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* 36.793, Septiembre 23, 1999.
- Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyecto, realidad y perspectivas*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios, Monografías y Ensayos. 112. Caracas- Venezuela.
- (1995). *Educación Básica y Trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica*. Ediciones de la Biblioteca UCV. Colección Educación XI. Caracas-Venezuela.
- UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (1980). *Estudio de Cambios e Innovaciones en la Educación Técnica y la Formación Profesional en América Latina y el Caribe*. 10. Venezuela. [Documento en línea]. Santiago de Chile 1980. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000378/037812sb.pdf>. Consulta: 2009. Noviembre 13 y 17.
- UNESCO. (1986). *Terminología de Educación Técnica y Profesional*. Oficina Regional de Educación, para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Mimeo.

- Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre. Vicerrectorado de Barquisimeto. (s/f). UNEXPO-historia. Carreras actuales. [Datos en línea]. Disponible: <http://www.3.bqto.unexpo.edu.ve/biblioteca/.../historia.php>- Disponible: <http://www,bqto.unexpo.edu.ve/historia.htm>. Consultas: 2009, Noviembre 01 y 05.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2002). Educación para el Trabajo II. Selección de Lecturas. Lectura N° 24: Estructura Organizativa, tipos de Formación y Programas del INCE. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Caracas-Venezuela: Autor.

La Educación de Adultos en Venezuela (1958-1998)

Rita Jáimez Esteves
Norma González de Zambrano

1. Introducción

Michel Foucault (1970) defendió una nueva manera de hacer historia: la mayoría de los factores está interrelacionado y los cortes cronológicos son arbitrarios. La realidad es una tupida red que se parcela por simples motivos metodológicos. La historia de la educación de adultos le otorga la razón al sabio francés. La educación ha acompañado al hombre desde su embrión porque aún ciertos animales enseñan a sus descendientes la forma de sobrevivir, de alimentarse, de identificar el peligro, etc. Cuando la sociedad fue simple, la enseñanza fue simple; cuando la sociedad se fue haciendo compleja debido al desarrollo que iba alcanzando, la enseñanza se fue haciendo más compleja y más abarcadora porque debía darle respuesta.

Además, el hecho de que el tiempo máximo de vida de la especie humana se incrementará en buena parte de las naciones impactó en el diseño educativo. Si en la XVIII centuria una persona de 40 años entendía que se aproximaba al final de sus días, a mediados del siglo XX una persona de esta misma edad se sabía con mucha vida por delante y con muchas metas por alcanzar. La formación del adulto tenía poco sentido en los tiempos dieciochescos, pero no doscientos años más tarde. En consecuencia, no extraña que los ideólogos de la última centuria se plantearán seriamente la Educación del Adultos. Pero la Educación de Adultos no surgió de la noche a la mañana. Su configuración actual se generó del devenir histórico. Se construye de la combinación de hechos oficiales,

acciones conocidas y articuladas, y de la ejecución de importantes esfuerzos que debido a su extraoficialidad y emergencia aislada permanecen en el anonimato.

Oficialmente la referencia más antigua de Educación de Adultos se encuentra en la Inglaterra de 1919. El Ministerio de Reconstrucción de Gran Bretaña concluida la I Guerra Mundial decretó que la Educación de Adultos debía ser “necesaria y permanente”. Dos lustros más tarde la Universidad de Cambridge celebró la *Primera Conferencia Mundial* dedicada a la Educación de Adultos. Probablemente muchas ideas se quedaron en el tintero y valiosos planes se interrumpieron a causa de la II Guerra Mundial. Hubo que esperar el año 1949 para que nuevamente algunos preocupados humanistas se reunieran en Elsinor (Dinamarca) a discutir y proponer acciones a favor de la Educación de Adultos. Entre las muchas conclusiones emanadas de esta reunión resaltaremos dos: la Educación de Adultos debía enseñar para la paz y debía servir a todos, no de una élite. (UNESCO, 1972). Esta conferencia internacional que patrocinó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se tradujo, en muchos sentidos, en el empuje que necesitaban distintos países para embarcarse en la empresa. En adelante, la UNESCO asumió como tarea organizar una Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos, sin periodicidad fija establecida -aproximadamente una década- pero siempre con un compromiso de continuidad¹.

Transcurrida una década, en Montreal en 1960, ideólogos de distintas naciones nuevamente se reunieron a disertar sobre la Educación de Adultos. El número de asistentes fue notablemente superior. Si en Elsinor concurrieron representantes de 25 países, Montreal acogió delegados de 51 naciones. De este evento subrayaremos dos resultados. El primer es uno viejo reeditado: la Educación de Adultos debe trabajar por la equidad económica, cultural, sexual, ecológica, etc. El segundo resultó inédito: se necesitan educadores formados en Educación de Adultos para alcanzar el éxito, de modo que debían hacerse esfuerzos para conseguir esa formación. Desde ese momento se empieza a sospechar que ser pedagogo es una cosa y andragogo, otra.

La *Tercera Conferencia Internacional* sobre Educación de Adultos se realizó en Tokio en 1972, entre el 25 de julio y el 7 de agosto. La reunión

1 Hoy estas conferencias se conocen como CONFINTEA.

interpretó que el desarrollo tecnológico demostrado por la humanidad de manera desafortunada con los aviones y las bombas lanzadas sobre Hiroshima y Nagasaki era una dura realidad. Ahora la *Conferencia* juzgaba inexorablemente la Educación de Adultos como “necesaria y permanente”, tal como la hubiera sugerido el Ministerio de Reconstrucción de Gran Bretaña en 1919. (UNESCO, 1972). En este tercer encuentro, nadie dudaba de la responsabilidad que en el progreso y la calidad de vida del hombre asumiría la Educación de Adultos. Formaría al adulto para su continuo aprendizaje, para su constante renovación cognoscitiva y con el mismo ritmo con que lo hacían los saberes, pero con una orientación abierta y honestamente humanística: se formaría “necesaria y permanentemente” para la construcción, no para la destrucción; para eliminar brechas sociales, no para fortalecerlas.

Cada Conferencia amplía y profundiza en la Educación de Adultos. Gadotti y colaboradores (2003) presenta las cinco primeras conferencias efectuadas y la UNESCO (2011) las dos últimas:

- La I Conferencia, celebrada en Dinamarca, en 1949, concebía la educación de adultos como una educación moral.
- En la II Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, realizada en Montreal, Canadá, en 1963, se presentan dos enfoques distintos: 1) la educación de adultos asumida como educación popular, equivalente a la continuidad de la educación formal y a la educación permanente, y 2) la proyección de la educación de adultos como educación de base o educación comunitaria.
- Posteriormente, la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, efectuada en 1972, en Tokio, se dedujo que la educación de adultos es “como una suplencia de la educación elemental (escuela formal) para introducir a los jóvenes y adultos, sobre todos los analfabetos, en el sistema formal de la educación” (p.367).
- La IV Conferencia, en 1985, tuvo como sede la ciudad de París, Francia. Se caracterizó por la acuñación de nuevos términos y la emergencia de conceptos: alfabetización de adultos, postalfabetización, educación rural, educación familiar, educación de la mujer,

educación sobre salud y nutrición, educación cooperativa, educación vocacional y educación técnica.

- La V Conferencia se celebró en Hamburgo, en 1997 y mantiene la pluralidad de conceptos y amplitud en torno a la educación de adultos. En ella se aprobó la *Declaración de Hamburgo* y se adoptó una *Agenda para el futuro*. En la primera, se establece la educación de adultos como un derecho de todos. Se destaca la necesidad de diferenciar los requerimientos específicos de las mujeres, de las comunidades indígenas y de los grupos minoritarios. Asimismo enfatiza también en la importancia de la diversidad cultural, de la equidad, de la cultura de paz y de la educación para la ciudadanía y para la democracia, del desarrollo sustentable y de la transformación de la economía. Se discutió mucho la educación de género, indígena, de las minorías, la incorporación de la temática de los jóvenes (principalmente en situación de riesgo) y la tercera edad, la educación para el trabajo y para la ciudadanía, el papel de los medios de comunicación y la colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En la segunda, se convino celebrar el *Decenio de la Alfabetización* en honor a Paulo Freire desde 1998.
- La VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos se efectuó en Belén (Brasil) la primera semana de diciembre de 2009. Se organizó en torno al lema “Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos”. Se acordó que los esfuerzos deberían dirigirse a pasar de las palabras a los hechos porque poco de las metas anteriores se había alcanzado: la pobreza y la desigualdad social no disminuyeron.
- La VII Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, que se llevó a cabo en México a principios de 2011, tuvo como propósito fundamental evaluar progresos en la reducción de la pobreza y de la desigualdad social como se dispuso en la Conferencia anterior.

Cabe preguntarse ahora, ¿qué ha ocurrido mientras tanto en nuestro país? ¿Qué se ha hecho en Educación de Adultos mientras la expectativa de vida se incrementa notablemente y en otras latitudes se alcanza un claro desarrollo tecnológico? ¿Frente a este panorama qué ha dicho y ha

hecho Venezuela? ¿Cuáles resoluciones ha tomado y con qué objetivos? ¿Qué acomodos hizo en la segunda parte de la XX centuria en lo que a Educación de Adultos se refiere? Preguntas como estas dirigen el presente ensayo. Responderlas será su objetivo como veremos seguidamente.

2. La Educación de Adultos: su Fundamentación Legal

La Educación de Adultos tardó en aparecer en las leyes nacionales; sin embargo, en la práctica hay dos significativos intentos en los primeros cincuenta años del siglo XX. Uno de notable importancia, por sus implicaciones sociales, se concretó hacia 1935: un grupo de damas conocido como la Agrupación Cultural Femenina (ACF) se propuso incrementar el nivel instruccional de la mujer venezolana. Instituyó escuelas en las que a partir de la seis de la tarde se enseñaba a leer y escribir a diversas damas. También fundó escuelas de oficios manuales para atender obreras. (Corrales y Díaz, 2000). El otro, que surgió en 1936, tuvo gran importancia en el sector educativo venezolano por su trascendencia geográfica y conceptual: los docentes iniciaron la organización gremial y la sociedad empezó a valorar “la importancia de la educación como función decisiva para lograr cualquier propósito de cambio o de renovación nacional” (Rivas Casado, 2003, p. 193). Los pedagogos margariteños, Miguel Suniaga y Luis Beltrán Prieto Figueroa, se dedicaron a estudiar ideas y movimientos pedagógicos. Profundizaron en las disertaciones de la Escuela Nueva a través de sus autores (v.g. Dewey, Kerschesteiner, Decroly y Piaget). Al poco tiempo, Suniaga y Prieto Figueroa se unieron a otros educadores para constituir la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (1932). En organizados círculos de estudio analizaron las nuevas tendencias educativas y difundieron la bibliografía especializada para informar a los educadores venezolanos. Tales acciones repercutieron en el proceder de los maestros orientales. El maestro Suniaga se ganó el epíteto de “pedagogo idóneo” (Martín Frechilla, 1999, p. 265) y se le asignó la organización de escuelas para obreros adscritas al Servicio de Educación Obrera (SEO) que debían instruir a los trabajadores de las Obras Públicas Nacionales. Seis meses más tarde, Miguel Suniaga reportaba la disminución de más del 50% de analfabetismo entre los trabajadores de la dependencia pública. El comprometido educador “tuvo tiempo de poner en marcha en todo el

territorio nacional las escuelas para obreros, antes de fallecer, en diciembre de 1936, en un accidente de carretera, cuando las recorría en visita de inspección.” (Martín Frechilla, 1999, p. 266). La obra *Memorias del Ministerio de Obras Públicas* (1936) reseñada una serie de actividades alfabetizadoras y alude como uno de los grandes aportes de la institución el *Libro Inicial de Lectura y Escritura* del profesor Alejandro Fuenmayor. Este texto se distribuía gratuitamente entre el personal obrero para concretar su instrucción en el Programa de Educación Obrera². Con este material se preparaba no solo en la identificación de los materiales de construcción, sino también en la lectura e interpretación de los planos de las obras.

El registro y aval legal de la Educación de Adultos fueron posteriores. No fue considerada en la *Ley Orgánica de Educación de 1948*, suscrita por el para entonces Presidente electo de los Estados Unidos de Venezuela, Rómulo Gallegos, y su Ministro de Educación Nacional, Luis Beltrán Prieto Figueroa. De acuerdo con el artículo 17 de aquella Ley, nuestro sistema educativo comprendía los niveles siguientes: Pre-escolar; Primer Ciclo o Primaria, Segundo Ciclo o Media, tercer Ciclo o Superior y la Educación Extra-escolar. Cabe señalar que esta última refiere a la formación de valores y principios cívicos, de modo que este último nivel no estaba asociado al adulto, sino a cuestiones axiológicas.

La Ley de Educación de 1955 refrendada por el general Marcos Pérez Jiménez no hace señalamiento explícito de la Educación de Adultos. En su artículo 18, enumera las ramas que la constituyen: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Técnica, Formación Docente, Militar y Universitaria. Sin embargo, los artículos 40 y 51, referidos a la Educación Técnica, permiten entrever que la Educación de Adultos formal, más allá de la alfabetización, comenzaba a instalarse en el sistema educativo nacional.

Artículo 40.- La Educación Técnica comprende: la educación Agropecuaria Artesanal, la Educación Industrial, la Educación Comercial, la Educación Asistencial, la Educación para los Servicios Administrativos, la Educación para el Hogar y la Educación Artística.

² En abril de 1936, por decreto presidencial, se crearon cien servicios de enseñanza nocturna para obreros. Las asignaturas ofrecidas en este programa fueron: Lenguaje, Nociones de Aritmética y Principios de Moral y Cívica (Martín Frechilla, 1999).

Artículo 51.- Los institutos de Educación Técnica procurarán realizar programas de extensión, diurnos o nocturnos, con objeto de ofrecer oportunidad de mejoramiento profesional y cultural a quienes realicen oficios empíricamente o deseen mejorar sus técnicas de trabajo adquiridas en forma sistemática para cambiar de oficio.

El artículo 40 discrimina las diversas áreas que la Educación Técnica podría atender y el 51 reconoce que este tipo de instrucción atiende fundamentalmente al adulto. Los estudios se cursarán tanto de día como de noche. Pero además su función principal no consiste en alfabetizar, sino en consolidar la formación profesional y cultural del trabajador. Aunque indudablemente estas disposiciones representaban un avance, estábamos lejos de Elsinor: formábamos para subsistir, para trabajar y para producir, no para la autorrealización ni para la vida.

El nuevo sistema político que sustituyó el de Pérez Jiménez tampoco mostró prisa en reglar la Educación de Adultos. Sin embargo, en la Gaceta Oficial número 28.999 de fecha 19 de agosto de 1969, apareció el decreto número 120 de fecha 13 de agosto de 1969, que recoge el *Reglamento para la Educación Secundaria y la Educación Técnica*. El Reglamento en el Capítulo II, que trata *De los planes de estudio*, recoge algunas puntualizaciones en torno a la Educación del Adulto. El artículo 7 diferencia entre la forma cómo aprende el niño y cómo aprende el adulto. El Ministerio de Educación se compromete a laborar para ajustar la praxis educativa a la realidad psicosocial de ese aprendiz. El artículo 8 reconoce que este tipo de educación se ocupa de adultos propiamente dichos, personas responsables y autosuficientes.

Desde el punto de vista legal, ya Venezuela había ingresado a la Educación de Adultos: el 29 de noviembre de ese mismo año promulgó el *Reglamento para la Educación Permanente de Adultos* que sustituyó el decreto dado tres meses antes. En efecto, la Gaceta Oficial del 29 de noviembre de 1969, número 29.086, recogió el decreto 208 que así lo impone. Entre las importantes disposiciones que tiene este Reglamento se destacarán cuatro.

(i) En su Capítulo I, el artículo 1 que trata sobre las *Disposiciones Generales* establece que se acogerán a este régimen:

1. Quienes no recibieron educación sistemática en la edad establecida por la Ley; y
2. Quienes deseen adquirir nuevos conocimientos o renovar los adquiridos.

(ii) El artículo 2 de ese mismo aparte expresa la finalidad que tiene este tipo de formación:

1. Promover y elevar el nivel cultural, profesional y social de la población;
2. Ampliar, renovar y perfeccionar los conocimientos adquiridos; y
3. Estimular la auto-responsabilidad y el proceso de autorrealización de la persona mediante una adecuada formación cultural, científica y profesional.

(iii) El Capítulo II, que trata sobre el *régimen docente*, en el artículo 6 indica que la educación de adultos se impartirá en los niveles y modalidades siguientes: Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica, Educación Indígena, Educación Especial, y Educación Educativa y Cultural.

Y (iv) el artículo 7 señala cómo se impartirá la educación. Se hará de este modo:

en forma directa en planteles y a través de las técnicas modernas de comunicación social: escuelas radiofónicas, televisión, prensa, misiones culturales, cursos por correspondencia, sistema combinados y otros medios que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

El contenido de este reglamento representó un gran paso en la concepción de la Educación de Adultos en Venezuela por tres motivos: (i) concibió el adulto no como un adolescente de 15 años de edad, sino como un ser responsable de su destino, capaz de saber qué quiere, cómo desea alcanzarlo y mediante cuáles medios lo hará; (ii) se fundamentó en dos

adjetivos: permanente y continuo. Pensó la Educación de Adultos como el instrumento fundamental de la formación, del crecimiento, del desarrollo de la persona humana, no como una simple actividad de alfabetización. Y, de aquí en adelante, (iii) la Educación de Adultos será de preocupación y ocupación de todos los niveles y modalidades. Con la confluencia de estas tres nociones, el *Reglamento* ubicó la alfabetización en su auténtico lugar: “una modesta etapa de un proceso continuo” (Furter, 1970, p. 51). No obstante, a pesar de estos avances permanecemos lejos del ideal. Los criterios sobre los que se estructura la educación de adultos continúan siendo prácticos, no axiológicos.

Las disposiciones legales referidas a la educación del adulto no se abordaron nuevamente hasta 1980, cuando las autoridades reorientaron la educación nacional con la aprobación de la *Ley Orgánica de Educación*. En su artículo 16, la *Ley* divide el sistema educativo venezolano en niveles y modalidades. Los niveles son los siguientes: la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media diversificada y la profesional y la educación superior. Y las modalidades están integradas por la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, **la educación de adultos** y la educación extraescolar. Este artículo no contradice las disposiciones anteriores en torno a la educación, pero sí las complementa. Mantiene la Educación del Adulto como modalidad con presencia en todos los niveles educativos, tal como había quedado dispuesto once años antes en el Reglamento para la Educación Permanente de Adultos. Y complementa porque reconoce legalmente la Educación de Adultos en dos dimensiones. El Capítulo X se intitula *De la Educación de Adultos* y el XI *De la Educación Extra-Escolar*. Ahora la Educación de Adultos se destina a personas que como mínimo han cumplido quince (15) años. se sienten insatisfechas con sus conocimientos teóricos y prácticos acumulados hasta entonces y se encuentren fuera del sistema escolar regular. Esta modalidad se impartirá en los planteles tradicionales, mediante la libre escolaridad³ o a través de la combinación de otros medios (radio, cartillas, libros de lectura, etc.). En los diferentes cursos, se admitirán aprendices considerando sus conocimientos, experiencias y capacidades demostradas en las distintas áreas. Además,

3 Se entiende como una estrategia de aprendizaje normada por el artículo 42 de la Ley Orgánica de Educación y la Resolución 374 de mayo de 1987.

acredita el aprendizaje por experiencia. La Educación Extra-Escolar se concentrará en la educación permanente.

Con estos dos capítulos, la educación de adulto venezolano se consolida conceptualmente. Esta última *Ley* al igual que la de once años atrás considera al adulto como un aprendiz independiente que decide qué conocimientos necesita, cómo adquirirlos, por medio de cuáles recursos. Pero, además, ahora señala que el aprendiz sabe qué valor tiene su conocimiento previo. Sin embargo, si bien este último *Reglamento* complementa al anterior porque define la libre escolaridad y la Educación Extra-Escolar, también podría cuestionarse. Interpreta que el individuo de 15 años es un ente adulto, y esto no siempre es así. En muchas ocasiones, un sujeto de 15 años de edad no sabe qué quiere; por esta razón, este *Reglamento* contradice los principios de la Educación de Adultos.

Estos son los fundamentos legales más importantes que han regido la educación del adulto venezolano, ahora veremos cómo estos fueron sistematizados en los planes de la Nación.

3. La Educación de Adultos en los Planes de la Nación

El I Plan (1960-1964) reconoce que Venezuela es un país rico, pero habitada por ciudadanos pobres. Se replantea iniciar el camino que nos independizará del petróleo. Denunciaba la necesidad de “sembrar el petróleo” y formar la mano de obra que demandaba el desarrollo de las diferentes ramas técnicas y agrícolas. Desde el punto de vista humano, evidencia diáfnas coincidencias con las ideas planteadas en 1963 en la *Conferencia Internacional* de Montreal. La Educación, además debe formar para el desarrollo de las técnicas y la agricultura, debe servirle al individuo para su evolución personal y profesional; por tanto, se trata de incluir a los tradicionalmente marginados. Con ello se lograría no solo hacerlos productivos, soberanos cognitivamente, sino también detener “la muy inflada propensión a importar” (p. 6). Así que la Educación de Adultos implicaba dos caminos: alfabetizar con el sentido de enseñar a leer y escribir para la formación permanente y liberadora; y alfabetizar para desenvolvimiento óptimo de la tecnología rural y urbana.

El II Plan de la Nación (1963-1966) mantiene la misma perspectiva: educar el adulto significa alfabetizarlo y prepararlo para la tecno-vida

agrícola y la industrial incipiente. Para 1958, se calculaba que el 56,4% de la población de adultos era analfabeta, por ello, fue iniciada la Campaña de Alfabetización de Adultos y Extensión Cultural. A lo largo y ancho de la nación se instalaron 6.022 Centros que acogieron a 282.223 adultos. Esta campaña se apoyó tanto en la comunicación directa (cara a cara alfabetizador y alfabetizado) como en la comunicación indirecta (v.g. programas radiales, de cine y de televisión). (CORDIPLAN⁴, 1960). En 1961 se estimó que el analfabetismo se había reducido en un 26,8 %, cifra que revela una disminución del 30 %. Sin embargo, a pesar de este avance los expertos concluyeron que en Venezuela todavía había “más de un millón y medio de analfabetos mayores de catorce años y que la campaña de alfabetización [debía] proseguir en forma acelerada durante el cuatrienio.” (CORDIPLAN, 1963, p. 293). Agregaron un señalamiento que resulta por demás importante porque evidenciaba el divorcio entre los hechos planificados y los ejecutados:

no ha sido posible, por carencia de fondos, darle el impulso necesario a la difusión de textos de lectura complementaria al nivel de los recién alfabetizados y de acuerdo con sus intereses inmediatos. De tal modo, no existe la seguridad de que el aprendizaje logrado en lectura pueda conservarse. (ibídem).

Por esta razón se impuso como tarea para entonces:

La publicación de libros y folletos de fácil lectura para los recién alfabetizados a fin de que continúen su proceso de culturización, y se procurará la edición de libros diferenciados para alfabetizar adultos que se adapten a nuestra psicología y que contengan referencias a los problemas vitales que interesan a los venezolanos en sus respectivos medios. (op. cit., p. 307).

El II Plan refleja la misma Educación de Adultos del Plan anterior. Además, reconoce la importancia de Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), que se había organizado y estructurado a fines de

4 Publicación de la Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República.

1960, básicamente, con el fin de que formase la mano de obra calificada que demandaba la nueva realidad nacional. Pretendía entrenar paulatinamente a los obreros y campesinos empleados en las industrias agrícolas y comerciales “a fin de mejorar su significación cívica y la cantidad y calidad de su productividad económica”, (op. cit., p. 297). La idea se repite en los dos siguientes planes de nación (1963-1966 y 1965-1968). Los distintos planes reiteran que sembrar el petróleo era igual al desarrollo de las industrias nacionales y que conseguirlo pasaba por “incrementar el adiestramiento técnico. Se trata de una fuente de capacitación situada dentro de la misma fuerza de trabajo” (op. cit., p. VIII).

La necesidad de instruir el adulto más allá de la mera alfabetización era una realidad. El programa de Educación de Adultos abarcaba tres áreas básicas: la alfabetización, la extensión cultural y el proyecto específico de escuelas-granjas. El ensayo de las escuelas-granjas se dio en ciertas zonas rurales con el propósito de que influyera positivamente en las comunidades. Se pensó que se estimularía la vocación y la estima por los trabajos del campo. (op. cit.).

Si bien la Educación técnica se presentaba como una instrucción paralela a la Educación de Adultos, consideraba, además, consideraba el entrenamiento de los campesinos. En este sentido, la Educación técnica debía no solo formar a los campesinos en trabajo, sino también a “los futuros agricultores dentro de los requerimientos de los programas de Reforma Agraria”. (op. cit., p. 310)

La Educación de Adultos estructuralmente no varía en el III Plan de la Nación (1965-1968). Las tareas establecidas en año 1960, aún esperaban ser concretadas. Acabar con el analfabetismo continuaba siendo un reto: el analfabetismo en diciembre de 1964 se había reducido en la población mayor de 15 años a un 21,7 %. No obstante, se estimaban en 900.000 las personas que faltaban por alfabetizarse. Además, se mantenía el riesgo del regreso al analfabetismo, puesto que los textos de lectura todavía no abundaban en los campos venezolanos. Asimismo, pese a los intensos esfuerzos adelantados por el INCE la capacitación que recibían los técnicos, obreros y agricultores era rudimentaria y elemental. (CORDIPLAN, 1965, p. 329).

La Educación de Adultos presenta otra faceta en el IV Plan de la Nación (1970-1974) porque se configura el *Parasistema*. Este programa

abarca todas las actividades asociadas a la capacitación profesional y técnica de aprendices que no estén dentro del sistema formal. El objetivo fundamental del Parasistema consiste en

promover el nivel cultural, profesional y social de adultos que no recibieron los beneficios educativos en la edad correspondiente o de aquellos que habiendo realizado estudios deseen ampliar o perfeccionar su formación en determinadas áreas o renovar los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza para adaptarse a los cambios originados por el desarrollo científico y tecnológico. (CORDIPLAN, 1970, pp. 208 y s.).

Los principales instrumentos operadores del programa son el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) y la Dirección de Educación Permanente de Adultos del Ministerio de Educación. El desarrollo de la educación permanente de adultos se concibe de la siguiente manera:

la educación permanente de adultos se impartirá en forma directa en planteles y a través de las técnicas modernas de comunicación social: escuelas radiofónicas, televisión, prensa, misiones culturales, cursos por correspondencia, etc. Se dictará en los niveles y modalidades siguientes: educación primaria, secundaria, técnica, de indígenas y especial y extensión educativa y cultural. La educación primaria de adultos se cumplirá en cuatro cursos al término de los cuales el alumno recibirá el Certificado de Educación Primaria expedido por el Ministerio de Educación. (op. cit., p. 209)

La Educación de Adultos ninguna reorientación recibe en el V Plan de la Nación (1976-1980), a menos que se consideren los nuevos programas experimentales, sectoriales y regionales que el INCE debía ejecutar: Formación de Recurso Humanos para el Sector Petróleo y Petroquímica, Capacitación Integral Rural, Educación y Capacitación Conservacionista y Preservación del Medio Ambiente, Formación y Capacitación de

Recursos para el Desarrollo Regional de Guayana, Capacitación Integral Pesquera, Proyecto de Capacitación de Recursos para el Sub-Sector Electrónica (CORDIPLAN, 1976, p. 257 y sig.).

La Educación de Adultos no aparece especialmente configurada en el VI Plan de la Nación (1981-1985), pero sí el alto índice de analfabetismo registrado en el país. Para 1978 se estimaba que con respecto al total de la población que contaba con 15 años o más, un millón quinientos mil personas eran analfabetos, lo que representaba el 19,5 % (CORDIPLAN, 1981). El VII Plan de la Nación (1984-1988) repara detenidamente en la Educación de Adultos. Se dedica a la educación en general. Asegura que nuestro sistema educativo se encuentra de espaldas a la nueva realidad socioeconómica y carente de calidad (CORDIPLAN, 1984).

El VIII Plan de la Nación (1990-1995) tampoco atiende específicamente la Educación de Adultos. Se dirige a todo el sistema educativo. Ello no evidencia que la Educación de Adultos perdía importancia; evidencia que, en general, el sistema educativo venezolano requería una profunda reestructuración. Nuestro sistema educativo no cumplía su labor. Se había limitado a informar y no formó el recurso humano, racional, social, cultural, técnico, científico y económico que el país demandaba (CORDIPLAN, 1990). Veamos de dónde colegimos esta afirmación:

¿Cómo proceder a capitalizar los recursos humanos del país? El gran viraje en la estrategia de desarrollo económico hace necesario concentrar los esfuerzos en formar un recurso humano de alta calificación, que pueda añadir valor a los recursos naturales del país. Esto implica transformar radicalmente las políticas dirigidas (...) a formar los recursos humanos, a generar la capacidad tecnológica en el aparato productivo, y a mantener a la población en contacto con la cultura y la información (CORDIPLAN, 1990, p. 95).

Solo el 17 por ciento tiene educación media, técnica (...). Esta situación refuerza la idea de que la sociedad venezolana le ha dado poca valorización a la educación técnica y al concepto tecnológico, lo que constituye una traba fundamental para el desarrollo del país que será necesario enfrentar con decisión y urgencia (op. cit., p.108).

Así que en lo que respecta a la Educación de Adultos treinta años después de que se escribiera el I Plan de la Nación, estábamos en el mismo lugar,. Precisábamos alfabetizar en las dos vertientes conocidas: (i) enseñar a leer y escribir y (ii) capacitar a los obreros y agricultores.

La necesidad de capacitar la mano de obra y de alfabetizar vuelve a aparecer en el IX Plan de la Nación (1995-1999) que abarca hasta 1998. La diferencia con respecto a los planes anteriores reside, en primer lugar, en que este expresa abiertamente que la capacitación debían considerarse las transformaciones que sufrían las empresas y las instituciones gubernamentales. Definitivamente, las empresas, industrias, instituciones y organizaciones de finales del *milenium* pasado ya exigían el manejo de aparatos de alta tecnología, lo que depende del dominio idiomático. Y en segundo lugar, que la ansiada preparación debía realizarse en el seno mismo de cada empresa, debido a las características específicas de esta.

El cambio continuo y la particularidad que (...) asume en cada empresa, demanda que parte de la capacitación deba darse en las propias empresas y ello conlleva la necesidad de que se cumplan dos requisitos: 1) la capacidad de las organizaciones para definir sus necesidades de formación y para capacitar a sus formadores internos; 2) redefinir la complementación entre la capacitación en el trabajo y la educación formal externa (CORDIPLAN, 1995, p. 203).

El INCE también es contemplado en la programación de este Plan. Pero no mediante una lista de cursos o a través del número de individuos que había capacitado. Se insiste en señalar sus objetivos, lo que permite deducir que la institución no cumplía con su deber. Constatémoslo en el siguiente fragmento:

Se contempla continuar las reformas en el INCE para dar mayor respuesta a estas situaciones, procurando actualizar la oferta del instituto para sectores como el comercio y, en general, programando la formación ofrecida de acuerdo a las necesidades locales y a las nuevas demandas de personal formado en base al enfoque de calidad (op. cit., p. 204).

Dentro de la Red Educativa Abierta y articulándose directamente al aparato productivo, se ofrecerán programas no convencionales de capacitación orientados a los jóvenes excluidos del sistema escolar (generados por diferentes organismos como el INCE, Ministerio de la Familia, Iglesia, ONG'S, etc.) y a los trabajadores del sector informal. Parte de los esfuerzos se harán en la capacitación orientada a la organización de la población alrededor de actividades económicas, mediante acciones de la Economía Solidaria (ibídem).

Se configura un Sistema de Formación para el Trabajo, que articule respuestas para la capacitación, incluyendo las propias iniciativas de las empresas públicas y privadas en materia de entretenimiento, capacitación y pasantías y que ofrezca oportunidades al sector informal de la economía (ídem).

De las tres citas se deduce que los adultos egresados del INCE lo hacían en especialidades convencionales y quizás con cuestionable preparación. La Educación de Adultos no proporcionaba las respuestas que demandaba la nación. El Estado mantiene las instituciones conocidas y considera la posibilidad de logros que se podrían obtener por vías alternas como la Red Educativa Abierta. Además, el Estado vuelve a insistir en la necesidad de engranar la formación con las necesidades productivas reales. De estos planteamientos, colegimos que el adulto no se preparaba en las en las novedosas áreas surgidas con el desarrollo de la tecnología de punta.

Una vez revisado los dos macroejjes que debieron orientar la Educación de Adultos en el país, las leyes y los planes de la Nación, pasaremos a exponer cómo se llevaron a cabo. Es decir, que seguidamente veremos qué ideas fueron aplicadas administrativamente.

4. La Educación de Adultos y sus Primeras Instituciones

El Estado que sustituyó el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez intentó por varias vías favorecer la formación del adulto venezolano.

Entre sus medidas de proyección más evidente se encuentra la creación de seis instituciones: (i) el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), cuya responsabilidad esencial consistía en formación de la mano de obra capacitada para ejecutar las labores del campo y algunas de la naciente industria urbana; (ii) el Instituto Nacional de la Cultura y Bellas Artes (INCIBA), cuyo objeto básico residía en la difusión de la cultura; (iii) el Instituto Nacional de Capacitación y Recreación de los Trabajadores (INCRET), responsable de la planificación y coordinación del tiempo libre del obrero; (iv) la División de Desarrollo de la Comunidad de CORDIPLAN que lograría la incorporación activa de las poblaciones hasta ahora excluidas de los programas y la planificación del desarrollo; (v) la Secretaría de la Promoción Popular que trabajaría para lograr la integración de estos mismos grupos al proceso de desarrollo nacional; y (vi) la División de Educación de Adultos.

La División de Educación de Adultos se creó adscrita al Ministerio de Educación en el año 1958. Sin embargo, no emergió de la nada. Tiene como antecedente más remoto un esfuerzo realizado en 1944 que cobró fuerza con Rómulo Gallegos en la presidencia, en 1948, con el nombre de *Oficina de Educación de Adultos* (ODEA). (Furter, 1970). Con este arreglo legal, la ODEA se transformó en una unidad más de la División. En los primeros días de su fundación la División tuvo participación en las distintas *Conferencias* celebradas sobre Educación de Adultos. Representantes nacionales asistieron a reuniones tales como: *Las nuevas tendencias en la Educación de Adultos* (Montreal, 1960); y *La alfabetización funcional de adultos* (Teherán, 1965). En 1966 organizaron en Caracas otra reunión intitulada *La integración de la alfabetización y de la educación de adultos en la planificación nacional*. Y trece años más tarde, en los primeros días del mes de junio de 1979, celebraron el *I Congreso Interamericano de Educación de Adultos en Caracas*. Asimismo, se impusieron como tarea alfabetizar el Caribe hispánico y adelantaron diferentes campañas en varios países de la región (Panamá en 1961; Honduras y Bolivia en 1962; Nicaragua y El Salvador en 1964; Colombia en 1966; Honduras nuevamente en 1967; Paraguay y República Dominicana en 1968). Todos estos esfuerzos confluyeron en la creación del *Centro Regional de Educación de Adultos* (CREA).

La ODEA en 1967 planificó extender su obra en Venezuela mediante la coordinación de tres centros que administrarían la alfabetización a lo largo del país: (i) la región centro-occidental; (ii) la norte-oriental y (iii) la Guayana. Entre los años 1968 y 1969, la Oficina asesoró a CORDI-PLAN, el instituto Agrario Nacional (IAN), el Centro de Investigaciones Aplicadas de Reforma Agraria (CIARA) y el INCE en el desarrollo de proyectos acordes con las necesidades y las potencialidades locales de distintas regiones del país. Por esta misma época se encargó de la cátedra de Metodología de Educación Popular de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Como se aprecia, a pesar de que algunas instituciones nacieron con el objeto de atender el desarrollo integral del adulto, las tareas fundamentales se centraban en la alfabetización. En efecto, “el analfabetismo de los adultos fue por consiguiente el primer campo de acción de la educación de adultos, y la determinación del índice de analfabetismo representaba el indicador único e indispensable para la programación de la educación de adultos” (Furter, 1970, p. 9). Acaso esto no sea un hecho fortuito, sino un hecho natural: la alfabetización es una etapa previa al desarrollo de procesos más complejos. Es un derecho natural del hombre poseer dominio idiomático como antesala del poder ser.

5. La Educación de Adultos en cifras

De acuerdo con Furter (op. cit., p. 25), en el año 1967, la ODEA se hacía presente mediante las siguientes cifras:

a. Alfabetización:

Modalidad	Cantidad
a) colectivos:	326 centros colectivos de alfabetización 28 cursos en cuarteles 63 comités diocesanos 14 escuelas radiofónicas

b) individuales:	73 maestros móviles
	378 legiones de alfabetización
	56 legiones cívicas
	1 plan de maestros
	68 miembros de las FAC

b. Educación Primaria Acelerada:

435 Centros de la Cultura Popular (CCP): tres años de escolaridad que conducen al diploma de educación primaria.

574 Centros de Extensión Cultural (CEC), que en realidad son CPP incompletos

1 Curso por correspondencia (Furter, 1970).

El programa de Educación Primaria Acelerada se desarrolla en tres cursos distintos y sucesivos. Las asignaturas que se cursan son las siguientes: Lengua, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Se agrupan siguiendo el principio de un foco de interés común. El centro de interés común en el primer Nivel es el tema de la región; en el segundo, la situación nacional; en tanto que el tercero se centra en la situación mundial. Como se aprecia a medida que se avanza, se amplía la visión de mundo del trabajador (op. cit.).

c. Capacitación Profesional:

17 Centros de especialidades femeninas

4 Centros de formación agrícola dirigidos habitantes de zonas urbanas (sic), además de los cursos de capacitación de cada CCP

10 escuelas-haciendas. En estas instituciones siguiendo el régimen de internado, preparan a jóvenes de 15 años o más simultáneamente para el diploma de fin de escolaridad y para la profesión de agricultor (op. cit.).

d. La Comisión Nacional de Alfabetización en Acción:

La Comisión Nacional de Alfabetización ejecuta un Plan Nacional destinado al aprendizaje básico que se estructuró alrededor de cuatro

proyectos, de los cuales tres se asocian a la educación del adulto: (i) Alfabetización ligada al trabajo productivo; (ii) Programa en la zona fronteriza Colombo-Venezolana y (iii) Alfabetización en áreas fronterizas e indígenas.

Los distintos proyectos se apoyan en la cartilla *Abajo Cadenas*, la cartilla *ABC* y el Sistema Radiofónico Fe y Alegría. La enseñanza de la lectura y la escritura van de la mano. Las cartillas no se usan únicamente para actividades de lengua escrita, sino también para el diálogo y la participación. El libro *Abajo Cadenas* no incluye nociones aritméticas básicas. El contenido se organiza en dos partes. La primera se dedica al apresto de las letras, sílabas y palabras; la segunda, atiende la lectura de frases y textos. En general, el texto se fundamenta en la vida del trabajador del campo. Y en particular, se desarrolló alrededor de un campesino que subsiste en la ciudad porque aprendió a leer y a escribir. La revisión ideológica del texto indica contradicción en la alfabetización del hombre agreste. Por un lado, se pretendía que el hombre valorara el trabajo del campo, pero, por otro, el modelo triunfante lo representa un individuo que concretó el éxodo campesino (Furter, 1970).

La atención individual se complementa “en los centros colectivos y en las escuelas radiofónicas con lecciones de cultura general, de higiene y, eventualmente, de extensión agrícola” (*op. cit.*, p. 38). La cartilla *ABC* se usa fundamentalmente en la población analfabeta de las empresas. Su curso tiene una duración de 80 horas. (Lozada, 1998). El empleo de las cartillas exige prácticamente la atención individual, no así el método radiofónico que requiere combinación. La hora de clase diaria que recibe por radio se complementa con material escrito y la visita del orientador. La combinación de este método, en teoría ofrecía solo ventajas. El material se puede manipular cuando se desea, y el orientador en cada visita explicaba, aclaraba, asesoraba e incentivaba. En este sentido, es un método semi-independiente y un audiovisual. El aprendiz trabaja con el Método Audiovisual elaborado por el Instituto Agrario Nacional y oye clase de radio del Sistema Radiofónico preparado por Fe y Alegría. (*ídem*).

6. Los Diferentes Organismos Oficiales Involucrados en la Tarea de Alfabetización

Los diferentes organismos oficiales que participan en la alfabetización son los siguientes: Cámara de la Industria de la Televisión, Centro al Servicio de la Acción Popular, Federación Venezolana de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción (Fedecámaras), Fundación para el Desarrollo y el Fomento Municipal (FUNDOCUMÚN), Federación Campesina de Venezuela (FCV), Instituto Agrario Nacional (IAN), Instituto Autónomo Biblioteca Nacional (IABN), Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA)), Ministerio de Agricultura y Cría, Ministerio de Educación, Ministerio de la Defensa, Ministerio de la Juventud, Ministerio de Justicia, Ministerio de Sanidad y Asistencia Social y Oficina Central de Información (OCI). (Lozada, 1998). Sin embargo, hay instituciones cuyas acciones destacan por encima de las demás, tales como: el INCE, ACUDE y Fe y Alegría.

EL INCE

El 15 de abril de 1959, Ramón Vicente Casanova, Alfredo Celis Pérez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Francisco Olivo, Ismael Ordaz, José Manuel Siso Martínez y Luis Tovar, todos miembros del Senado de la República, presentaron ante el Congreso un *Proyecto de Ley* sobre la fundación del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE). Este *Proyecto de Ley* en su *Exposición de Motivos* (1959) sostiene lo siguiente:

los obreros analfabetos, empleados en tareas en las que solo se requiere una fuerza bruta, equivalente a la de una bestia de carga, pueden dar un transitorio rendimiento, que se ve afectado cuando, para modificar la producción, se introducen las máquinas. (Citado por Fernández Heres, 1983, p. 54).

Pero la participación en la lucha contra el analfabetismo es previa a toda obra de entrenamiento profesional, pues es muy aleatorio el progreso profesional que puede realizar un trabajador analfabeto, porque el analfabetismo merma la capacidad de comprensión y

dificulta el cumplimiento de ciertas tareas, en las cuales se requiere leer instrucciones, anotar resultados, etc. (op. cit., p. 58).

En el papel, El INCE podía acometer con seguridad su objetivo, puesto que desde el principio tuvo muy claro el valor de la formación del adulto en un mundo que abandonaba el buey por el tractor. Un agricultor analfabeta podía manejar un arado y controlar la módica producción de su conuco; pero no podía utilizar con propiedad fertilizantes ni sacarle el máximo provecho a su tierra. Un obrero urbano analfabeta podría vigilar una puerta y limpiar las instalaciones, pero no podría manejar la maquinaria que se imponía en una economía industrial. El INCE conocía esto y nació con el objeto de capacitar a ese campesino y a ese obrero. Además, también sabía que la deseada capacitación exigía aprender a leer y escribir como etapa previa.

Se creó definitivamente el INCE mediante el decreto número 239 de 11 de marzo de 1960. En el artículo 2, de las *Disposiciones Preliminares* de su *Reglamento de Ley*, indica que operará en coordinación con la industria, el comercio, las actividades agrícolas, los organismos gremiales, los ministerios de Educación y del Trabajo y con la Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República. De acuerdo con el artículo 3 del mencionado *Reglamento*, se fundó para alcanzar cinco fines, los cuales sintetizamos en tres: (i) organizar, desarrollar y fomentar la formación profesional de los trabajadores adultos (rurales y urbanos) en todos sus niveles, a través de la creación de cursos especializados, cursos dentro de las empresas (o escuelas) y la edición de los recursos educativos pertinentes; (ii) colaborar con la productividad del país; y (iii) ayudar en la lucha contra el analfabetismo. La Sección Octava del *Reglamento norma la Formación Profesional y Aprendizaje*. Traemos a colación el número 5:

Elaborar los planes y programas de estudio, de acuerdo con las necesidades de la industria y con las características de las personas que deban recibir entrenamiento en servicio o seguir cursos de aprendizaje sistemáticos.

El artículo va en consonancia con las ideas resaltadas en la *Exposición de Motivos*. Del mismo modo, se relaciona con el numeral II de nuestra

síntesis. En este orden de ideas, es oportuno puntualizar que el INCE debía formar el adulto que requería el aparato productor del país, ya agreste, ya urbano.

La Sección novena de este *Reglamento contiene las responsabilidades que tiene la Oficina de Alfabetización y Mejoramiento Cultural de Empleados y Obreros*, entre las cuales destacaremos: (i) formar y administrar centros especiales para la alfabetización; (ii) formular los programas de alfabetización y mejoramiento cultural de los analfabetos; (iii) editar las cartillas, libros y demás materiales, así como programas de radiodifusión o televisión; y (iv) organizar programas artísticos con el objeto de conseguir un mayor desarrollo de las actividades educativas y culturales.

El INCE en el año 1961 formó 237 instructores y dictó más de 80 cursos con los cuales entrenó a más de mil trabajadores. Los cursos atendían diversas especialidades: comercio, construcción urbana y rural y otros. Un año después matriculó a 17.000 adultos. El incremento de la demanda obligó a ampliar la oferta no solo en números, sino también en áreas. Se contempló la formación de instructores en las ramas: “instructores de oficiales, relaciones industriales, albañiles rurales, electricistas rurales, pesca de altura, programas agropecuarios, motores diesel, mecánica agrícola, y comercio.” (CORDIPLAN, 1963, p. 318). Con la multiplicación de los cursos, el INCE demostraba que tenía clara su razón de ser: formar obreros calificados.

El V Plan de la Nación ideó una serie de cursos convencionales (v.g. albañilería, electricidad, etc.) y no-convencionales (petroquímica, electrónica, telecomunicaciones, etc.). (CORDIPLAN, 1976). La proyección de estos cursos demostraba que las autoridades aún consideraban el INCE como el principal responsable de la capacitación de la mano de obra que requería el sector productor del país.

“Desde el año de 1963 a diciembre de 1982 el volumen total de egresados del INCE ascendía a 3.451.350”. (Fernández Heres, 1983, p. 68). Estos datos fueron suministrados al autor el 4 de enero de 1983, por Julio Casas, para entonces Presidente del INCE.

El INCE diseñó un Sistema denominado Labor Alfabetizadora INCE conocido como el Sistema LAI. Su método de alfabetización estaba dirigido especialmente al medio rural. El sistema fue adoptado por la Federación Campesina de Venezuela (FCV) en 1985 con el objeto de

que se ejecutase al año siguiente. El método tiene como objetivo: “Permitir el desarrollo de destrezas de lectura y escritura a un punto tal que sea difícil el retorno al analfabetismo”. (Citado por FCV, 1985, p. 10). La forma como está planteado el objetivo luce importante porque no se agota en la alfabetización, sino que se preocupa por llegar al punto del no retorno al analfabetismo. Se caracteriza por ser de fácil acceso debido a su naturaleza: los materiales tienen costo mínimo; los alfabetizadores se entrenan rápidamente y poseen bajo nivel de escolaridad; no necesita locales especiales y no es extenso: dura 45 horas/curso.

MEDCON

Desde 1977, varias empresas encabezadas por MEDCON de Venezuela, filial de MEDCON de Nueva York trabajaban en la consolidación de un método de alfabetización cuyo punto de partida fuese el currículo social de método sonoestudio. Los alfabetizadores serían voluntarios. Sus hacedores interpretaban que mucho de su éxito dependería de la motivación, por tanto, estructuraron una contundente publicidad mediante los medios de comunicación y sus propios agentes. El 28 de agosto de 1980 la campaña era un hecho concreto. Ese día, en el marco de la celebración del Bicentenario del natalicio del Libertador, salió desde su Casa Natal la Campaña Libertadora de Alfabetización. La campaña se conoció como ACUDE, sigla de Asociación Cultural para el Desarrollo. ACUDE fue un empeño que correspondió a la educación no-formal. Se inició oficialmente en 1980 y concluyó en 1994. Se organizó en tres áreas educativas que según Lozano (1998, pp. 7 y 8) fueron las siguientes:

1. Sonoestudio Curso básico. Comprende un juego de seis cartillas, 6 cuadernos, 31 discos, un pizarrón portátil, tizas y un tocadiscos.
2. Serie libros. El propósito de estos textos consiste en perfeccionar las destrezas de lectura y escritura. Lo constituyen lecturas complementarias referidas a temas como: salud y bienestar, economía y productividad; identidad nacional; civismo y comunidad.
3. El personal estuvo integrado por agentes interpersonales, técnicos promotores educativos y facilitadores.

Los resultados alcanzados entre 1980 y 1994 estimados por sus responsables son los siguientes:

Equipos Sonoestudio distribuidos	115.318
Libros distribuidos	251.057
Estimación Alfabetizada	806.072
Voluntarios	100.000
Organismos Multiplicadores	600
Talleres de Formación	1.250
Promotores educativos	70

Los medios de comunicación

Mensaje producidos	43
Cuñas transmitidas en Televisión	15.000
Edición de libros	4.500

Fe y Alegría

El Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA) también se expresa de manera independiente mediante seis emisoras que cubren las distintas regiones en todo el territorio nacional. Radio Fe y Alegría 1390 AM Caracas, Radio Fe y Alegría 850 AM Zulia; Radio Fe y Alegría 940 AM El Tigre; Radio Fe y Alegría 620 AM Guasdalito; Radio Fe y Alegría 100.1 FM Paraguaipoa y Radio Fe y Alegría 105.3 FM Tokuko. Este sistema va más allá de la simple alfabetización y posalfabetización, facilita al adulto acceder a distintos niveles educativos. Titula en Educación Básica de Adultos Primera Etapa (EBA I) que equivale a un 6° grado; en Educación de Adultos Segunda Etapa (EBA II) que es igual al 9° grado y Educación Media Diversificada y Profesional que se realiza en tres años, es análoga al antiguo 6° año. Otorga el título de Técnico Medio en Comercio y Servicios Administrativos, Mención Contabilidad. (IRFA, s/f).

7. La Educación de Adultos más allá de la Alfabetización:

Un año después de la caída de Pérez Jiménez en las diferentes regiones venezolanas se comenzó a sentir, al menos, administrativamente la presencia de la educación de adultos no ya bajo la tarea de alfabetizar, sino como opción en colegios y liceos. En efecto, el nuevo gabinete presidencial ordenó la creación intensiva y progresiva de distintos centros educativos que tenían como objetivo básico la atención del estudiante adulto. Un buen listado de estas instauraciones se expondrá seguidamente:

Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.935, abril 14, 1959	⇒	Centro de Educación de Adultos Cuatricentenario en Ejido (Estado Mérida)
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.957, mayo 11, 1959	⇒	Centro de Educación de Adultos 7 de Setiembre en Caracas
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.983, junio 10, 1959	⇒	Autoriza inscripciones nocturnas en las siguientes instituciones: Santo Luzardo en Anaco (Estado Anzoátegui) Colegio Maturín en Maturín (Estado Monagas)
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.032, agosto 10, 1959	⇒	Centro de Educación de Adultos <i>Juan Antonio Román Vallecillas</i> en Caracas. Centro de Educación de Adultos <i>Ciudad de Coro</i> en el Distrito Miranda (Estado Flacón)
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.033, agosto 11, 1959	⇒	Centro de Educación de Adultos <i>23 de enero</i> en Caracas Centro de Educación de Adultos <i>Gabriela Mistral</i> en Caracas Centro de Educación de Adultos <i>Francisco Lazo Martí</i> en Valle de la Pascua (Estado Guárico) Centro de Educación de Adultos <i>Chacao</i> en San Francisco de Yare, Distrito Lander (Estado Miranda)
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.942, agosto 22, 1959	⇒	Centro de Educación de Adultos El Limón en Maracay (Estado Aragua)
Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.063, septiembre 13, 1959	⇒	Se crean secciones nocturnas (n) a partir del 16 de septiembre en los siguientes liceos: <i>Rafael Rangel</i> en Valera (2) <i>Tomas de Heres</i> en Ciudad Bolívar (2) O'Leary en Barinas (1) Briceño Méndez en El Tigre (1) José Gil Fortoul en Valle de la Pascua (2) Miguel Peña en Puerto Cabello (3) Raúl Cuenca en Ciudad Ojeda (3) Francisco Lazo Martí en San Fernando de Apure (1) Nueva Esparta en Porlamar (1) Miguel José Sanz en Maturín (2) Monagas en Caripito (3)

<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.080, octubre 6, 1959</p>		<p>Centro de Educación de Adultos “Turén” en Villa Bruzual (Estado Portuguesa) Centro de Educación de Adultos Departamento Libertador en Barquisimeto (Estado Lara) Centro de Educación de Adultos <i>Josefa Victoriana Riera</i> en el Municipio Carirubana (Estado Falcón) Centro de Educación de Adultos “Punta Cardón” (Estado Falcón) Centro de Educación de Adultos <i>José Antonio González</i> en Caracas Centro de Educación de Adultos <i>Elías Calixto Pompa</i> en Guatire (Estado Miranda) Centro de Educación de Adultos <i>José Pedro Valera</i> en Caracas Centro de Educación de Adultos <i>Francisco de Paula Martínez</i> en Betijoque Distrito Betijoque (Estado Trujillo)</p>
<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.128, diciembre 3, 1959</p>		<p>Centro de Educación de Adultos <i>Pablo María Fuentes</i> en El Pilar Distrito Benitez (Estado Sucre)</p>
<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.228, abril 8, 1960</p>		<p>Planteles privados nocturnos: Manuel Piar en San Félix (Estado Bolívar) y Coromoto en Calabozo (Estado Guárico)</p>
<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.237, abril 12, 1960</p>		<p>Liceo nocturno San Francisco en Maracaibo (Estado Zulia)</p>
<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 27.126, abril 23, 1963</p>		<p>Concede la inscripción a los referidos planteles en los cursos nocturnos: <i>Aleázar</i> en Caracas <i>Andrés Eloy Blanco</i> <i>Centro de Profesores</i> <i>Dr. León Trujillo</i> <i>Federico Quirós</i> <i>Las Palmas</i> <i>Nueva Esparta</i> <i>Santa Ana</i> <i>Trinidad Figueira</i></p>
<p>Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 27.344, julio 2, 1963</p>		<p>Colegio Monseñor Silva en Mérida (Estado Mérida) Instituto <i>Rosario Almansa</i> en Trujillo (Estado Trujillo) Colegio <i>Simón Bolívar</i> en Valera (Estado Trujillo)</p>

Esta lista sirve para ilustrar como paulatinamente Venezuela ofrecía al adulto de todas partes del país, la posibilidad de incorporarse a la educación formal. Desde Monagas hasta Mérida, desde Zulia hasta Bolívar se abrían centros dedicados a la titulación del adulto.

Hasta aquí hemos revisado los fundamentos legales de la Educación de Adultos, cómo se recogieron en los planes de la Nación y cómo estos dos instrumentos se aplicaron. Asimismo, la revisión permitió apreciar que desde 1958 hasta 1970 se trabajó duro para construir el cimiento que permitiría impulsar la Educación de Adultos en Venezuela, pero también dejó ver cómo se fueron desdibujando los propósitos o cómo los propósitos se quedaron en el papel. Para las siguientes tres décadas poco hay que añadir.

8. La Educación de Adultos en la década del 70

En la década del 70, para el Ministerio de Educación las cosas no cambian de forma sustancial para la Educación de Adultos. Las disposiciones más importantes se habían tomado. En el marco de la legalidad nada nuevo había que añadir. Ya se había establecido que la Educación fuera presencial o a distancia. Para el adulto también estaba convenido la libre escolaridad, la acreditación de los aprendizajes y el parasistema. Con todas estas realidades tenía la posibilidad de organizar en forma independiente su proceso de aprendizaje y contar con asesoría permanente. También este subsistema de enseñanza poseía la infraestructura necesaria: la dirección para desarrollar la Educación Formal contaba con centros de educación básica y liceos nocturnos en todo el país.

En teoría, tanto en la ciudad como en el campo, la Educación de Adultos formal y no-formal estaba reservada al desarrollo integral del individuo. La diferencia fundamental reside en que la temática de los materiales que manejaba el hombre del campo giraba en torno a la vida campestre y la agricultura. Furter (1970) asegura que para entonces en el país había un total de 566 planteles y 597 centros de capacitación, en los cuales funcionaban Centros de Capacitación en Artes y Oficios con 35 especialidades, y algunos Centros de Alfabetización en las zonas rurales y fronterizas.

9. La Educación de Adultos en la década del 80

Esta debió ser una década importante porque vio aparecer una moderna *Ley Orgánica de Educación*. La *Memoria y cuenta* de 1986 que el Ministro de Educación, Dr. Luis Manuel Carbonell, presentó al Congreso de la República indica que en el país había 3.990 planteles y centros destinados a la educación del adulto, los cuales eran atendidos por 22.661 docentes. Asimismo, señala que están distribuidos por todo el país 1.117 centros de alfabetización, a los cuales asisten 21.299 aprendices. La *Memoria* también registra que entre escuelas primarias y escuelas granjas suman 1810 centros educativos. A estos asisten 124.073 adultos. De igual modo, cuenta en Venezuela 634 centros de capacitación con una matrícula de 71.076. Los planteles son 429 y atienden a 234.265 estudiantes. No obstante, para 1985, en Venezuela los datos oficiales reconocían un 12% de analfabetas. Es decir, que de un total de 17 millones de ciudadanos, 1 millón 200 mil eran analfabetas. (IRFA, s/f). Además, el aparato productivo del Estado se mantiene trabajando a media máquina.

10. La Educación de Adultos en la década de los 90

La Educación de Adultos continúa atendiendo el analfabetismo. En la década del 90, “la tasa de analfabetismo y de persona sin ningún nivel educativo en Venezuela era de 8,9%, con respecto a la población total del grupo de 15 años y más; población que se toma para los cálculos del analfabetismo.” (Ministerio de Educación, 1992, p.87). En la *Memoria y cuenta* (1998) que el Ministro de Educación, Profesor Antonio Luis Cárdenas, presentó ante el Congreso de la República se recoge que en el primer lapso del año escolar 1997-1998, se matricularon 356.624 adultos en el país, de los cuales 2.340 buscaban alfabetizarse. En Educación Básica (1° a 6° semestre) formalizaron su inscripción 38.834; en Educación Básica (7° a 12° semestre), 167.138; en Educación Media Diversificada y Profesional lo hicieron 108.450, mientras que en Capacitación la cohorte estuvo conformada por 39.862 adultos.

Los Centros de alfabetización funcionan a nivel nacional, incluyendo zonas rurales y sitios fronterizos. La Educación de Adultos continúa contando con igual número de planteles que tenía para 1970, un total de

566. De estas 566 sedes 289 son oficiales, en tanto que 277 son privadas. Al parecer, en casi tres décadas, tampoco se habían creado nuevos centros de capacitación. La mayoría de estos centros son oficiales (591). En este material se cuentan 597, como lo había hecho Furter en 1970. La población adulta, en los centros de Capacitación en Artes y Oficios, se prepara en áreas, tales como: Corte y costura, Floristería, Manualidades, Electricidad y Encuadernación.

La Educación de Adultos se desarrollaba en dos grandes dimensiones: una formal; la otra, informal. La educación formal se da en centros de educación de adultos, los cuales están discriminados de la siguiente manera:

- Centro de Educación Básica I Etapa (CEBA). En estos institutos se atienden a los estudiantes desde el I hasta el VI Semestre.
- Liceos nocturnos. Son unidades educativas que imparten Educación Básica II, Media y Diversificada. Atienden estudiantes desde el VII hasta el XII Semestre de la Educación Básica. En el Ciclo Diversificado los aprendices cursan desde el I hasta el IV semestres en las menciones de Ciencias y Humanidades. Pero también hay planteles que ofrecen las menciones de Contabilidad, Secretariado, Informática e Industrial (Electricidad, Mecánica y Herramientas). Estas menciones exigen un tiempo mayor. La escolaridad no se hace en cuatro semestres como en el caso de Ciencias y Humanidades, sino en seis.

También operan Centros de Educación de Adultos a Distancia (CEAD). Se estudia por semestre y las estrategias de aprendizaje son bastante flexibles. Los estudiantes que ingresan en este sistema provienen de todos los niveles y modalidades de educación. En estos Centros se cursa la segunda etapa de la Educación Básica de adultos (del VII al XII Semestre) y la mención de Humanidades del nivel de Educación Media Diversificada.

Todos estos estudiantes tienen acceso a la Educación Superior (universidades, tecnológicos, institutos y colegios universitarios). Para hacer efectivo su ingreso se les exige los mismos requisitos que a cualquier otro bachiller que haya cursado estudios regulares.

11. La Educación de Adultos va a las Universidades Nacionales

La década de los setenta vio cómo en el país se ampliaba la concepción de la Educación de Adultos. Los gobernantes venezolanos comprendieron que educación continua y permanente también significaba el acceso a la universidad. Se crean por distintos caminos dos universidades que hasta la actualidad atenderán esencialmente a estos individuos: la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la Universidad Nacional Abierta (UNA).

La Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 30.313, de fecha 25 de enero de 1974, recoge el decreto Número 1.582 del 24 de enero de 1974. Mediante esta disposición el Presidente Rafael Caldera crea la Universidad Simón Rodríguez. Esta Universidad nació con un enfoque andragógico. Entendía que en ella se matriculaban aprendices. Hombres y mujeres responsables de su aprendizaje, autónomos y conscientes de sus intereses, expectativas y necesidades. Igualmente, conscientes de que poseen un cúmulo importante de aprendizaje.

La Universidad Nacional Abierta fue aprobada en el Consejo Nacional de Universidades realizado el 16 de septiembre de 1977. Fue creada por el Ejecutivo Nacional según decreto número 2.398 de fecha 27 de septiembre de 1977. Su Reglamento salió en Gaceta Oficial N° 2.161 extraordinaria del 10 de octubre de 1978.

¿En qué se diferencian ambas universidades? La primera se comprometió desde su origen a atender el estudiante adulto y a usar una metodología andragógica, metodología que se estructura sobre la base de la participación (*El estudiante tiene mucho que decir porque posee conocimientos importantes*) y la horizontalidad (*El estudiante y el profesor entienden que ambos tienen la misma importancia en el proceso educativo*). En consecuencia, su régimen de aprendizaje es de carácter semipresencial. La segunda hizo hincapié en que su metodología sería a distancia. En este sentido, se aleja de la presencialidad y de la semipresencialidad. Este régimen puede atender en ausencia masivamente al estudiantado adulto. (UNA, 1977, p. 7).

12. Félix Adam y la Educación de Adultos Necesaria

Félix Gregorio Adam Esteves fue uno de los primeros jefes de la División de Adultos del Ministerio de Educación. Mientras estuvo en esta unidad se afanó por erradicar el analfabetismo en distintos países de la región americana (Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Panamá, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Perú, Bolivia y Uruguay). Las Campañas Alfabetizadoras, Escuelas-Granjas y Centros de Educación de Adultos, todos ensayos venezolanos, los aplicó en estos países. Y además se ocupó para que Venezuela tuviera un rol activo en las diferentes Conferencias Internacionales celebradas por la UNESCO. Debido a su destacada gestión alfabetizadora en el Continente Latinoamericano, la UNESCO, en 1967, le otorgó el *Premio Mundial de Alfabetización Mohamed Reza Pahlavi*, que concedía por primera vez.

Entre 1966 y 1971, laboró como profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Entre 1971 y 1972, la dirigió. En 1972, resultó electo decano de la Facultad de Humanidades y Educación. El cargo lo ejerció hasta 1975. En ese último año trabajó en el diseño de los estudios universitarios a distancia. De hecho, entre 1975 y 1982 se desempeñó como rector de la Universidad Simón Rodríguez. En esta institución tomaron vida sus ideas sobre la educación de adultos con enfoque andragógico. Presidió el Instituto Internacional de Andragogía en 1981. Posteriormente, en 1986, fundó la Universidad Interamericana de Educación a Distancia en Panamá (UNIEDPA). Asumió el rectorado desde su creación hasta 1990. En 1986 fundó en Caracas la Universidad de la Tercera Edad (UTE) con el inédito propósito de impartir educación a personas mayores de 50 años.

Pero Félix Adam no solo fue un buen administrador de la Educación de Adultos, fue también su ideólogo venezolano más importante. En su libro *Andragogía, ciencia de la Educación de Adultos* expone los principios esenciales que deben orientar esta modalidad: sus objetivos, su importancia y cualidades. Habla de la necesidad de la Educación de Adultos, de las inquietudes individuales, sociales, económicas de los aprendices. Sustenta la naturaleza andragógica y la distingue de la pedagógica. Expone el carácter interdisciplinario y las diferentes aplicaciones de la Andragogía, asimismo, estructura la Educación Permanente.

Puede decirse que Félix Adam (1970) define la Educación de Adultos como: la educación formal y no-formal que favorece la preparación humana, social, intelectual, profesional y económica del adulto de manera que este alcance una vida satisfactoria. Entre los objetivos que deben conducir la Educación de Adultos plantea los siguientes: (i) Procurar el proceso de autorrealización del hombre a través una pertinente preparación intelectual, profesional y social. (ii) Capacitar al ciudadano para la eficiencia económica. Es decir, hacerlo mejor productor, consumidor y administrador de sus recursos. (iii) Sembrar conciencia de integración social en el individuo, de modo que comprenda, coopere y conviva pacíficamente con sus semejantes. Y (iv) formar conciencia ciudadana en el aprendiz, de manera que participe responsablemente en los procesos sociales, económicos y políticos de su comunidad.

Félix Adam con sus ideas revolucionó la educación americana. Rompió estructuras educativas que hasta esos momentos se pensaban inamovibles como el espacio, la jerarquía y el embate del tiempo. Desde el humanismo, sus postulados le brindan la oportunidad de aprender continuamente a hombres y mujeres que por diversos obstáculos (escasos recursos económicos, tiempo, zonas alejadas, etc.) no pudieron comenzar o continuar su formación.

13. Reflexiones Finales

Aunque Venezuela estuvo directamente ajena al desarrollo de las dos guerras mundiales, poco pudimos hacer en la Educación de Adultos hasta después de 1935, año en que falleció Juan Vicente Gómez. Este autócrata, quien había dirigido los destinos del país desde 1908, fue un militar carente de instrucción significativa y enemigo de la formación del venezolano (Polanco Alcántara, 1983; Ribeiro, 1992; Troconis de Veracochea, 1992). Mariano Picón Salas (1966) sostiene que Venezuela se incorporó tarde al siglo XX, debido a su nefasto gobierno. Cuando Gómez murió, sólo el 10% de la población sabía leer y escribir, y únicamente el 8% de los niños asistía a la escuela. Pero a los pocos meses de la muerte del caudillo, la nación trabajaba por la alfabetización del adulto. Para Manuel Caballero (1998) –por lo nuevo, por lo novedoso– la alfabetización del adulto fue la

política educativa más sobresaliente entre varias adelantadas por Eleazar López Contreras, el nuevo Presidente de Venezuela.

Esta disposición fue de gran trascendencia porque delineó lo que sería concebido como Educación de Adultos en el país a pesar de las diferentes concepciones teóricas. Por ejemplo, de Adam (1970) se deduce que la Educación de Adultos es la educación formal y no-formal que contribuye a la preparación humana, social, intelectual, profesional y económica del adulto (un ser autónomo en sus decisiones y responsable de sus actos). Busca que este alcance una vida satisfactoria; no obstante, como quedó demostrado en los folios anteriores, en la ejecución de las ideas y en los logros, la Educación de Adultos en Venezuela ha sido sobre todo alfabetización.

Los distintos planes de la Nación en diferentes momentos se ocuparon de la formación del adulto. En sus inicios reconocían dos tipos de analfabetismo en Venezuela: el analfabetismo tradicional (no saber leer ni escribir) y el analfabetismo técnico (no saber manejar las máquinas). El rumbo que había impuesto el petróleo como la gran energía mundial obligaba a Venezuela a superar con premura ambos analfabetismos. Las políticas educativas lo intentaron. Se postularon leyes, se diseñaron acciones y se practicaron algunas. Pero los resultados fueron claramente insuficientes. Nunca las metas fueron logradas.

La capacitación que se había proyectado en 1958 casi tres décadas más tarde no se había concretado. La Educación de Adultos no cumplió sus objetivos: no enseñó a leer ni a escribir ni capacitó a los agricultores ni técnicos que nuestros desarrollos nutritivo, económico e industrial requerían. Una consecuencia directa de ello, es el pobre desarrollo que ha tenido el país a nivel industrial. Seguimos dependiendo de la renta petrolera. Nunca sembramos el petróleo. Nuestra economía no se ha independizado. Los analfabetas siempre han estado ahí; asimismo, la deserción, la exportación de escasos recursos naturales y un aparato improductivo.

Entre las razones que más se manejan para explicar el fracaso se encuentra la **masificación de la educación**. Pero no la masificación *per se*. Se culpa a la masificación anárquica y presurosa por dos razones: (i) porque entregó las aulas de clases a personas no capacitadas. “La baja calidad profesional del docente se encuentra entre las principales razones de

las disminuciones en la calidad de la enseñanza.” Y (ii) porque “la infraestructura educativa y la dotación necesaria de recursos para el aprendizaje no han logrado crecer a los ritmos acelerados de la matrícula”. (CORDIPLAN, 1990, p. 107). Se dieron clases en espacios no-idóneos y, además, muchos herejes aterrizaron en las aulas, se disfrazaron de maestros y parodiaron la educación.

Pero la masificación impulsiva no es el único argumento que explica nuestro revés académico. Puede asociarse también con movimientos económicos internacionales. Adviértase que el impulso que se registró en la década del sesenta se detuvo drásticamente en los años ochentas. En estos años América del Sur padeció una fuerte contracción económica. Los gobernantes venezolanos accedieron a la presión de las grandes potencias extranjeras y consintieron vender el petróleo muy por debajo de su precio real. Estos países disfrutaron de grandes sumas de dinero para consolidarse como imperios: desarrollaron ciencia y tecnología. Al poco tiempo, en Venezuela escaseaban las divisas y se incrementaban las importaciones. Nuestros tecnócratas administradores decidieron que debían recortarse algunos gastos. La reducción se hizo en el gasto de tipo social, sector que incluye la educación pública. Se invirtió en educación cantidades irrisorias. Cabe señalar que las dos explicaciones no son excluyentes. Lo cierto es que fueran las causas que fueran, finalizado el siglo XX, la Educación de Adultos venezolana esperaba ser verdaderamente atendida y desarrollada.

A partir de 1998 se pregonoó un nuevo modelo económico nacional. Este ha hecho grandes erogaciones en el sistema educativo, fundamentalmente, mediante las distintas Misiones se ha ocupado de la población adulta. De acuerdo con las estadísticas, las Misiones han sido exitosas: la UNESCO declaró a Venezuela como territorio libre de analfabetismo. Por ahora resta esperar que los números guarden correspondencia con la realidad, pero esto únicamente se apreciará con el correr el tiempo y una objetiva, válida y sincera evaluación.

Referencias Documentos legales

- Carbonell, L. M. (1987, marzo). *Memoria y cuenta del año de 1986 que el Ministro de Educación presenta al Congreso de la República*. República de Venezuela. Caracas: Ministerio de Educación.
- Cárdenas Colmener, A. L. (1998, Febrero). *Memoria y cuenta que el Ministro de Educación presenta al Congreso de la República en sus sesiones 199. V-123*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Constitución. (1953). Gaceta oficial, 372. (Extraordinario). Abril 23, 1953. En (1997) *Las constituciones de Venezuela. Estudio preliminar de Allan R. Brewer-Carías*. Caracas: Academia de Ciencias Políticas y Sociales. pp. 1043-1064.
- Constitución. (1961). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662 (Extraordinario), Enero 23, 1961.
- Constitución Bolivariana de la República de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- CORDIPLAN. (1960). *I Plan de la nación 1960-1964*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1963). *II Plan de la nación 1963-1966*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1965). *III Plan de la nación 1965-1968*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1970). *IV Plan de la nación 1970-1974*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1976). *V Plan de la nación 1976-1980*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1981). *VI Plan de la nación 1981-1985*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1984). *VII Plan de la nación 1984-1988*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1990). *El gran viraje. VIII Plan de la nación 1990-1995*. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN. (1995). *Un proyecto de país. Venezuela en consenso. IX Plan de la nación 1995-1999*. Caracas: Autor.

- Disposición de creación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Decreto N° 1.582). (1974, enero 24). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 30.313, enero 25, 1974.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela 25.935, abril 14, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.957, mayo 11, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.983, junio 10, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.032, agosto 10, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.033, agosto 11, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 25.942 (si es secuencial y progresivo por qué este número), agosto 22, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.063, septiembre 13, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.080, octubre 6, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.128, diciembre 3, 1959.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.228, abril 8, 1960.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 26.237, abril 12, 1960.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 27.126, abril 23, 1963.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 27.344, julio 2, 1963.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 31.328, septiembre 27, 1977.
- *Ley Orgánica de Educación Nacional*. (1948). Gaceta Oficial, 211. (Extraordinaria). Caracas: A. Almendra Cedillo.
- *Ley Orgánica de Educación*. (1955). Gaceta Oficial, 24.814. Julio 22, 1955. Caracas: Grafos.
- *Ley Orgánica de Educación*. (1980). Gaceta Oficial, 2.635 (Extraordinario), Julio 28, 1980. Caracas.

- Ministerio de Obras Públicas. (1936). *Memorias del Ministerio de Obras Públicas*. Caracas: Autor.
- *Reglamento de Ley sobre el Instituto Nacional de Cooperación Educativa* (Decreto Ejecutivo N° 239). (1960, marzo 11).
- *Reglamento para la Educación Secundaria y la Educación Técnica* (Decreto N° 120). (1969, agosto 13). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 28.999, Agosto 19, 1969.
- *Reglamento para la Educación Permanente de Adultos* (Decreto N° 208). (1969, noviembre 29). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 29.086, Noviembre 29, 1969
- *Reglamento de la Universidad Nacional Abierta* (Decreto N° 2.398). (1977, septiembre 27). Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 2.161 (Extraordinario), Octubre 10, 1978.

Textos Teóricos y Críticos

- Adam, F. (1970). *Andragogía, ciencia de la Educación de Adultos*. Caracas: FIDEA.
- Corrales, A. y L. Díaz. (2000). *Carmen Clemente Travieso: Una pionera que hizo historia. Difusión de su vida y obra periodística a través de un archivo digital de texto pleno*. Trabajo de grado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Caballero, M. (1998). *La crisis de la Venezuela contemporánea*. Caracas: Monte Ávila.
- Federación Campesina de Venezuela - INCE. (1985). Plan nacional de alfabetización. Programa Educativo. Sub-programa Extraordinario de Alfabetización. Caracas: Autores.
- Fernández Heres, R. (1983). *Educación en democracia. Historia de la Educación en Venezuela*. (1958-1983). Tomo I. Caracas: Ediciones del Congreso de la República.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Furter, P. (1970). *Venezuela. Alfabetización de adultos. (Perspectivas y problemas de la educación de adultos en la situación del desarrollo de Venezuela) 1967-1969*. París: UNESCO.
- Gadotti, M. y colaboradores. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI

- IRFA (s/f). *Campaña Bolivariana de Alfabetización Fe y Alegría*. Caracas: Autor.
- Lozada, B. (1998). *ACUDE y la alfabetización en Venezuela. Ponencia presentada en the Twenty-eighth Annual Conference of the Association of Caribbean University, Research, and Institutional Libraries*. Hyatt Regency Hotel Miami, Florida. USA. Mayo 17-23.
- Martín Frechilla, J. (1999). *Construcción y algo más: los servicios sociales del Ministerio de Obras Públicas en 1936*. Espacio Abierto 8(002), 249-374.
- Ministerio de Educación. (1992). *Sistemas educativos nacionales en Venezuela*. (Informe realizado por Enid Pérez). Caracas: Autor.
- Picón Salas, M. (1966). *Suma de Venezuela*. Caracas: Doña Bárbara.
- Polanco Alcántara, T. (1983). *Historia de Caracas*. Caracas: Gobernación del Distrito Federal y Comisión del Bicentenario del Nacimiento de El Libertador.
- Ribeiro, D. (1992). *Las Américas y la civilización*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rivas Casado, E. (2003). Luis Beltrán Prieto Figueroa: *Paradigma del Educador Integral. Investigación y Postgrado*. vol.18, nº.2, 193-223.
- Troconis de Veracochea, E. (1992). Caracas. Madrid: Mapfre.
- Universidad Nacional Abierta. (1977). *Un nueva alternativa en Educación Superior*. Caracas: Autor.
- UNESCO (1972). *Estudio internacional retrospectivo de la educación de adultos* (Montreal 1960 – Tokio 1972). *Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Tokio 25 de julio al 7 de agosto de 1972.
- *Venezuela tuya*. (s/f). Félix Adam. *Contemporánea: Etapa Democrática*. Disponible: http://www.venezuelatuya.com/biografias/felix_adam.htm [Consulta: 2009, mayo 10]

Universidad y Educación Superior en Venezuela 1952-2002

María Egilda Castellano A.

Introducción

En este trabajo trataremos de sintetizar, cincuenta años de historia de la educación universitaria y superior^{1*} en Venezuela, tarea compleja dada la multiplicidad y multidimensionalidad de procesos y acontecimientos que determinaron y/o condicionaron el desenvolvimiento de ese nivel de la educación en el citado período. Asumimos tal responsabilidad concientes que como investigadora en el campo de las ciencias humano-sociales nuestras apreciaciones, comprensiones e interpretaciones, y esencialmente el análisis histórico, reflejan nuestras convicciones políticas e ideológicas, y no pretenden ser neutras. Consecuente con ello, consideramos que la historia de la educación en Venezuela está articulada a un tejido geopolítico, económico y social que permite explicarnos la condición de país colonial y dependiente, el despojo de nuestras riquezas naturales, culturales y humanas, así como la destrucción de nuestra identidad nacional mediante la imposición de formas de vida, valores y costumbres propias de los centros dominantes del sistema capitalista, lo cual nos coloca entre los países periféricos contribuyentes, —desde el yugo inicial— a la acumulación de capital que opera a nivel mundial, fundamentada en lo que hoy se llama “la ley del valor mundializada²”, situación responsable de la división de nuestra sociedad en clases antagónicas que viven en permanente enfrentamiento; de las condiciones de pobreza y exclusión a las que han

1 * Desde la década del 70 en vez de “universitaria” se empezó a utilizar la expresión “educación superior”. En este trabajo usaremos indistintamente ambos términos.

2 Ver al respecto, AMIN, S (1997). *Los Desafíos de la Mundialización México: Siglo Veintiuno*. Editores, S.A. Capítulos 1 y 3. AMIN, S (2004). *Geopolítica del Imperialismo Contemporáneo*. En BORON, A (comp.) *Nueva Hegemonía Mundial* (73-110). Argentina, CLACSO.

estado sometidas las mayorías sociales, así como, de la pérdida y, en el mejor de los casos, vulneración de nuestra soberanía. Es este, a nuestro juicio, el contexto en el que se ha desenvuelto la educación en todos sus niveles durante los cincuenta años que analizaremos, sin dejar de reconocer que a partir del año 1999, la mayoría del pueblo venezolano decidió, acompañado por un Presidente, primero en siglos, asumir la responsabilidad de construir su propio destino. Por ello, entre 1999 y 2002, la historia de la educación universitaria muestra algunos pequeños pero significativos cambios, que hoy, son irreversibles, y se encamina hacia su total transformación. Estamos construyendo una democracia participativa como base fundamental de una sociedad socialista, único camino posible para la liberación integral del ser humano.

1.-Fundamentos Socio-Históricos.

Los procesos políticos, sociales, económicos y culturales que condicionaron a la educación universitaria desde inicios de la década del cincuenta tienen sus raíces en importantes acontecimientos socio-históricos desencadenados a partir de la muerte del dictador Juan Vicente Gómez acaecida en diciembre de 1935, que gobernó casi treinta años e inició la explotación de minerales e hidrocarburos a favor de empresas prioritariamente estadounidenses; los gobiernos de los Generales Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita ejercieron el poder político entre los años 1936-1945, e intentaron poner en funcionamiento una democracia liberal, manteniendo intacta la dominación de la clase dominante aliada a las transnacionales que, desde la segunda década del siglo XX, realizaban cuantiosas inversiones para la explotación del petróleo, actividad económica que contribuyó a agudizar la crisis del modelo agro-exportador y oligárquico-liberal, propiciando el surgimiento de la economía petrolera-rentística que caracterizó el siglo, y que aún pervive. La explotación del petróleo permitió un incremento acelerado de los ingresos del Estado, hecho que, correlativamente, fortaleció a la clase dominante y coadyuvó a la consolidación del Estado como *Estado nacional liberal* (Fierro, 1981, p. 153).

En esta nueva situación el Estado emprendió acciones dirigidas a integrar, centralizar, sanear, consolidar y controlar el territorio nacional,

con el fin de favorecer los procesos de acumulación que se llevaban a cabo, tanto por la vía de la explotación del petróleo como por la del comercio importador, y de una incipiente actividad industrial. Estados Unidos salió favorecido por la Segunda Guerra Mundial y, como potencia, aceleró su penetración imperialista en los países de América Latina, el Caribe y el Sur, a través de las clases dominantes propietarias de las empresas transnacionales que coparon la actividad productiva de estas regiones, sin que ello significara transformaciones sociales a favor del pueblo, al contrario aumento de la miseria, la opresión y explotación de nuestra fuerza de trabajo, que en condiciones de analfabetismo se hacía cada vez más prisionera de los intereses extranjeros y de los de las burguesías nativas.

La condición de país petrolero nos favoreció porque no fuimos afectados por las crisis que, en aquellos tiempos sufrió el capitalismo, sin embargo, sus efectos negativos se han expresado, fundamentalmente, en una economía rentística, manifestada desde lo sociocultural en la no valoración del trabajo productivo y en comportamientos proclives a dar mayor valor a lo extranjero que a lo nuestro, así como a desconocer nuestros orígenes y diversidad cultural. Esta *cultura del petróleo* como acertadamente la denominó Rodolfo Quintero (1968, p. 103), aún persiste, y constituye uno de los males que tenemos que erradicar como condición de base para eliminar la dependencia y coloniaje que están presentes en la ideología eurocentrista y en la colonialidad del conocimiento que subsisten, no sólo en las comunidades universitarias, sino también en nuestro comportamiento cotidiano. En lo económico, la economía rentística ha generado que el proceso de acumulación de capital no sea el resultado del esfuerzo productivo sino de la capacidad de los sectores dominantes de apropiarse, a través de la función distribuidora del Estado, de los ingresos provenientes de la explotación del petróleo, e invertirlos en aquellas actividades que proporcionen un mayor margen de beneficios, con poco riesgo, y con independencia de las consecuencias que ello pueda generar para el país. De allí, el poco interés de las clases dominantes de invertir en procesos productivos que diversifiquen la economía, generen trabajo, y mejoren las condiciones de vida de las mayorías sociales.

El carácter de la estructura social y las concepciones ideológicas y políticas que tenían expresión en la sociedad venezolana en ese periodo de nuestra historia se manifestaron en lo educativo y educacional, muy

especialmente en las pugnas en pro o en contra del Estado docente y de la laicidad de la enseñanza, posiciones que obedecían a concepciones favorables a la educación para las masas o para las élites, y a la aceptación o no, de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las escuelas del sector oficial, este último punto de vista favorecía a la Iglesia Católica que, desde el siglo XIX, venía luchando por conservar el espacio educativo y educacional como medio de socialización y con fines de dominación y control.

La ideología dominante se puso de manifiesto a raíz de la presentación ante el Congreso de la República de proyectos de Ley de Educación; el primero de ellos preparado por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) organización creada y liderada por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien en 1936, lo presentó y defendió ante el máximo organismo deliberante del país. Este proyecto no fue aprobado, e igual suerte corrieron todos los demás presentados por los Ministros de Educación del Presidente López Contreras. La causa de este rechazo era la orientación estatista que, a *juicio de las élites dominantes, oligarquía liberal - conservadora y jerarquía católica* (Luque, 1996, p. 248), tenían estas propuestas.

A inicios de la década del cuarenta se logró la aprobación de una Ley de Educación, siendo Ministro del ramo, Arturo Uslar Pietri. Esta ley incluía la libertad de enseñanza, la orientación desde el Estado y **la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas del Estado**, dando así una importante concesión a los grupos clericales.

Las condiciones políticas que surgieron a raíz de la muerte de Gómez también fueron propicias para la organización de partidos políticos y de movimientos sindicales, así como para el resurgimiento y reorganización de la Federación de Estudiantes de Venezuela (FEV). Entre los partidos políticos fundados en aquel momento algunos desaparecieron y otros se recompusieron en años posteriores, manteniéndose en la escena política venezolana durante todo el siglo XX el Partido Acción Democrática (AD) que, estuvo en el poder entre 1945 y 1948, y al caer la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, regresó en 1958 para, mediante el llamado Pacto de Punto Fijo, alternarse en el gobierno con el Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEY), hasta 1998. Por su parte, el Partido Unión Republicana Democrática (URD), surgido en 1946, participó en

alianzas y acuerdos con los dos primeros, permitiendo mantener el modo de desarrollo capitalista, dependiente que aún nos mantiene atados a la lógica del capital. Sólo el Partido Comunista de Venezuela (PCV), cuya primera célula data del año 1931, mantuvo una posición crítica, combativa y de resistencia a la dominación y, actualmente, acompaña el proceso de transformaciones que en la actualidad se impulsa en Venezuela. En ese período de nuestra historia los grupos económicos dominantes también se organizaron en la Federación de Cámaras de Comercio y Producción (FEDECAMARAS), creada en 1942, como asociación civil “sin fines de lucro”, cuyo papel fue cardinal en las decisiones políticas de los gobiernos de la democracia representativa, mediante las cuales nuestras principales riquezas fueron entregadas a las clases sociales dueñas de las empresas transnacionales y a la clase dominante local, que en muy buena medida estaba representada por la propia FEDCAMARAS.

El trienio 1945-1948 se inició con la llamada Revolución de Octubre, protagonizada por una alianza entre militares y el partido AD que *se había consolidado como fuerza política entre los años 1941-1945 desde las filas de oposición al medinismo (Luque, 1999, p.282)*. Esta alianza cívico-militar derrocó al gobierno del General Isaías Medina Angarita e instaló una Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Rómulo Betancourt. Dicha Junta gobernó hasta diciembre de 1947 cuando se celebraron elecciones y, mediante el voto directo y secreto, ganó la presidencia el novelista Rómulo Gallegos, también de las filas de AD. Durante este período se reelaboraron y mantuvieron las ideas centrales del proyecto modernizador que afianzaría la dependencia y la lógica del capital, dando así continuidad a los regímenes anteriores. La diferencia estuvo en lo político mediante acciones dirigidas a la concesión del *voto popular, el régimen de partidos y la transformación del clásico Estado liberal en un Estado de bienestar social cuyos ámbitos eran tanto el económico como el desarrollo social y cultural del pueblo con sentido nacional (295)*. Un aspecto de singular importancia fue la puesta en marcha del Estado social, que trajo consigo la democratización del Estado e incluyó la apertura de la educación y su secularización, todo ello con fuerte tendencia populista. La educación fue orientada por la filosofía del **Humanismo Democrático**, por el principio del **Estado Docente** y la concepción de la **escuela unificada**.

Tanto en la Constitución de 1947, como en la Ley Orgánica de Educación de 1948, se instituyó, desarrolló y reglamentó una clara orientación de la educación. En la primera se expresaron los derechos de la familia a la seguridad social, a la salud, la educación y al trabajo. Se estableció que la educación es función esencial del Estado, y la obligación de éste de crear y sostener instituciones y servicios suficientes para atender las necesidades educacionales de la población nacional, y proporcionar los medios para la superación del nivel cultural de los ciudadanos. Se garantizó la libertad de enseñanza bajo la suprema vigilancia del Estado, quedando establecido el principio del Estado social y el Estado docente. Las normas de la organización de la escuela unificada fueron fijadas al indicar que la educación nacional sería organizada como proceso integral correlacionado en sus distintos ciclos, y orientada a lograr el desarrollo armónico de la personalidad humana, a formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia; a fomentar la cultura de la Nación y el espíritu de solidaridad. La Ley de Educación de 1948, al normar las disposiciones sobre educación contenidas en la Constitución de 1947, confirmó la función educativa del Estado y el derecho de los ciudadanos a recibirla gratuitamente en los planteles oficiales. La educación se redefinió como cuestión pública en la medida que debía responder al interés nacional y no al de grupos particulares.

Acción Democrática, en el poder, impulsó la educación para las masas como parte del proyecto democratizador y populista. En el discurso de Prieto Figueroa la educación democrática debía ser gratuita y obligatoria, dando así a los ciudadanos las oportunidades para alcanzar todos los grados y ventajas que le corresponden en una democracia. Vinculando la gratuidad de la educación con su carácter de bien público afirmaba que la educación debía ser gratuita, porque al Estado le interesaba que el progreso de cada ciudadano repercutiera en la colectividad total, y por tanto, debía ser obligatoria en su doble aspecto: para el Estado y para los ciudadanos, y, en cuanto a este último, no podía entorpecer el libre desenvolvimiento de su colectividad, resistiéndose a educarse. En estas coordenadas Prieto ubicaba el tema de la educación para las élites y la educación para las masas. En aquellos momentos de nuestra historia, Prieto afirmaba que el Estado nunca había dado la importancia y la presteancia a la educación para convertirla en una educación verdaderamente popular, reconociendo

la necesidad de impulsar y concretar cambios en otras instancias de la sociedad para poder lograr esa meta. De esta manera y de acuerdo con la concepción que orientaba al proyecto político de aquel momento, la democratización y modernización de la educación requería la participación de las masas, de allí los esfuerzos que se realizaron para propiciar el acceso de la población a los distintos niveles del sistema escolar³.

Con igual vehemencia resurgió la polémica sobre la educación laica y la educación religiosa, a propósito del principio del Estado docente, contenido tanto en la Constitución de 1947 como en la Ley Orgánica de Educación de 1948. Cuando se revisan los documentos de la época no podemos menos que concluir, en acuerdo con Cortázar (1996, p. 277), en que lejos de existir en los ideólogos de aquel momento, especialmente en Prieto, un pensamiento anticlerical a ultranza, lo que existía era una concepción laica y secular del Estado republicano que es ajena a toda orientación confesional. Efectivamente, el maestro Prieto al referirse a la laicidad de la educación argumentaba a su favor que la escuela latinoamericana debía luchar contra la intolerancia heredada del carácter español que con su religión impuso sus derechos de pueblo conquistador, y agregaba, un culto metido dentro de la escuela es motivo de las divisiones que surgen entre los alumnos y los maestros (Prieto, 1980, p.66).

En el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales de 1946 se reconoció a esta institución regida por los principios de **gratuidad, democracia y autonomía relativa**, así como, financiada por el Estado. En cuanto a su función social, se le asignaron objetivos dirigidos a la formación de técnicos, la investigación científica y la difusión de la ciencia y la cultura para orientar la conciencia pública en la comprensión de los problemas de su medio y de su época, y la contribución a fomentar y exaltar el espíritu nacional. En estas ideas están enunciadas las tres funciones que ya en otros países se le habían asignado a la universidad como medios para cumplir con su **misión primaria: creación y difusión del conocimiento y el saber**.

No obstante, la matrícula de la universidad continuó concentrada en Derecho, Medicina e Ingeniería Civil, profesiones llamadas “liberales” cuyos graduados servían fundamentalmente al Estado y a los grupos

3 .La matrícula en educación pasó de 98.000 alumnos, en 1935, a 298.344 en 1945. El analfabetismo que se había calculado en más de 70% en 1925, descendió al 30% en 1950. Esta cifra se mantuvo durante el período de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. La matrícula en la educación universitaria, en cambio, se elevó sólo de 1.300 alumnos en 1935, a 3.161 en 1945 (Datos suministrados por Silva Michelena, 1972. 53-54)

dominantes, y dada la necesidad de lograr cambios culturales asociados con los patrones de vida capitalista, su función de mediadores entre el Estado y la sociedad civil se amplió, contribuyendo estos profesionales a formar la tecno-burocracia del Estado.

Es indudable que en este período la apertura democrática, aún cuando no significó una inclusión considerable de los grupos socialmente más desfavorecidos en la universidad, así como la confrontación pública con motivo a acciones de los gobiernos que beneficiarían a esas clases sociales, colocaron a la universidad en un nuevo escenario que le permitió empezar a reconstruirse como un espacio para el ejercicio del pensamiento crítico y creador, en la medida en que su composición social interna y el carácter del proyecto modernizador lo facilitaron, y ello se mantendría así mientras su dinámica legitimara la estructura dominante y el poder capitalista. Pero el ensayo democrático fundamentado en el Estado social fue impedido a continuar desarrollándose al ocurrir la regresión hacia un gobierno militar (golpe de Estado de 1948), que *frenó el ciclo populista y sometió a la universidad a sus primeras pruebas de fuego como centro de poder* (Bronfenmajer y Casanova, 1982, p. 282).

En la conspiración contra el gobierno democrático de Rómulo Gallegos y del partido AD participaron no sólo militares, aunque fue este estamento el que finalmente ejecutó el golpe de Estado; la jerarquía de la Iglesia Católica, el partido COPEY, en especial a través de su líder Rafael Caldera; los estudiantes universitarios de derecha, grupos de “empresarios”, la Prensa y otros medios escritos de comunicación como el Diario La Religión y la Revista SIC de la Compañía de Jesús, utilizaron diversos argumentos, entre ellos los que relacionaban los cambios impulsados por el gobierno con intentos de propiciar el comunismo, así como aquellos muy parecidos a los que hoy esgrimen los grupos opositores contra el gobierno del Presidente Chávez y, recientemente, contra la Ley Orgánica de Educación, inventando como parte de su disociación sicótica inducida y manipulada por y desde algunos medios de comunicación, que dicha ley era un instrumento legal para quitarle a los padres la patria potestad sobre sus hijos. En el fondo aquellas instituciones, grupos, órganos e individualidades no eran más que presos de concepciones ideológicas contrarias a cualquier atisbo de democracia, favorecedoras de la elitización de la educación, la privatización de la enseñanza y la perpetuación

de nuestra condición de país dependiente del sistema capitalista. A pesar que los gobiernos de AD no intentaron realizar cambios en las estructuras económica y social, la sola apertura política y el haber dado la posibilidad al pueblo de acceder a la educación significaba un inmenso peligro para las clases y jerarquías dominantes.

Nos hemos detenido en el análisis de algunos procesos políticos y sociales, a nuestro juicio relevantes, ocurridos después de la muerte de Juan Vicente Gómez, en especial aquellos relacionados con la ideas y concreciones sobre la democratización de la educación, debido a su vinculación con otras concepciones acerca de la libertad, el progreso, el ascenso y la igualdad social que fueron interiorizadas y positivamente valoradas por las clases sociales y en especial por los llamados “estratos” medios y transmitidas a las siguientes generaciones, de manera tal que se mantuvieron latentes durante la dictadura militar y afloraron en el momento propicio cuando la resistencia, la oposición y la lucha fueron necesarias. La universidad —a través de algunos grupos de vanguardia— participó en ese movimiento.

2. Regreso a un Gobierno Militar.

Venezuela regresa a un gobierno dirigido por militares pero de corte muy distinto al de Isaías Medina Angarita en cuanto a las libertades internas, y ello ocurrió en medio de unas condiciones externas ventajosas para el crecimiento de sus ingresos, ya que como consecuencia de la II Guerra Mundial aumentó la demanda internacional de petróleo y el interés por la explotación de otros bienes primarios, como fue el caso del hierro, destacándose el interés de Estados Unidos en realizar inversiones en otras áreas de la economía a través de empresas mixtas, como ya venía sucediendo. El gobierno de AD había tomado algunas medidas encaminadas a obtener una mayor participación en las utilidades generadas por la explotación del petróleo, de tal manera que a partir de 1947 venían confluyendo un conjunto de condiciones favorables al crecimiento económico, que sin duda, favorecerían y ayudarían a profundizar los procesos sociales dirigidos a la inclusión social, política y educativa. Estratos de la burguesía, la Iglesia Católica, empresas extranjeras, y un importante sector de los militares no veían con agrado el avance del movimiento popular, favorecido

por la magnitud del gasto que el gobierno de AD venía haciendo en educación, salud, agricultura y obras públicas, por tanto, asumimos que previeron la ocurrencia de transformaciones sociales, apuntaladas por el aumento de los ingresos provenientes de la explotación del petróleo. Por ello, el proceso de cambios fue interrumpido por un golpe militar que dio paso a una nueva dictadura, desarrollada en dos etapas, una desde 1948 por medio de una Junta Militar de Gobierno, y otra continuada durante la fraudulenta presidencia “constitucional” de Marcos Pérez Jiménez, entre 1952-1958.

Este gobierno dictatorial tuvo el apoyo de los distintos estratos de la burguesía, y en especial de aquel dedicado a la construcción, así como de la Iglesia Católica, el estamento militar, las empresas extranjeras y, lógicamente, Estados Unidos; en lo económico, no rompió con el proyecto modernizador pero sí cercenó el proyecto educativo que, a pesar de la mayoría de la dirigencia de AD, había sido propulsado y prácticamente impuesto por el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa. De tal manera que el gobierno militar avanzó en dos sentidos: en lo político-social, limitando al máximo las libertades políticas y los derechos ciudadanos, destruyendo el Estado social, desatendiendo la educación pública y la salud, y oprimiendo a la fuerza de trabajo mediante una violencia descarada. En lo económico, participó en empresas mixtas para el desarrollo de la industria de la construcción, el primer plan siderúrgico y petroquímico. El crecimiento de la economía se expresó en petróleo, industria de la construcción, agricultura y servicios vinculados, especialmente al turismo, al comercio importador y a la administración estatal.

El gasto público, a diferencia del gobierno anterior, privilegió los sectores de defensa nacional, relaciones interiores, comunicaciones y obras públicas, que mantuvo su rango prioritario. Dicho crecimiento económico, cuya base siguió siendo la explotación del petróleo, permitió la aceleración de la acumulación de capital en ciertos estratos de la burguesía, el crecimiento del mercado interno, la concentración de la riqueza en pocas manos, la aceleración de la migración rural-urbana y el incremento de población inmigrante, resultado de la política inmigratoria del gobierno, lo que repercutió negativamente en el empleo para los nacionales. Dicho de otra forma, Venezuela *completó* los dos requisitos exigidos por el capitalismo que había sido estimulado por todos los gobiernos anteriores: el

dinero y los medios de producción en manos de pequeños sectores privilegiados, por una parte, y por la otra, absoluta carencia de capacidad productiva y mínimos ingresos económicos en los grandes sectores populares que, siendo personalmente libres, eran esclavos de sus necesidades y tenían que vender su fuerza de trabajo por cualquier miseria, es decir, lo suficiente para subsistir

En ese período, se debilitaron, hasta su desaparición, las organizaciones gremiales y sindicales, y conjuntamente, se fortaleció el organismo que agrupa a los sectores empresariales de mayor poder económico, asociados en FEDECAMARAS, que desde ese momento comenzó a imponerse, no sólo en la economía, sino en la política, en lo social y especialmente en lo educativo, y su influencia creció con rapidez a partir de la década de los años sesenta.

La Política de Desaceleración de la Educación del Sector Público.

El año 1952, marcó el inicio de la segunda fase de una dictadura militar que, como señalamos antes, tuvo su origen en el golpe de Estado perpetrado contra el gobierno democrático de Rómulo Gallegos, este segundo período que se extendió entre 1952-1958 tuvo su expresión política en la fraudulenta presidencia “constitucional” del General Marcos Pérez Jiménez,

El crecimiento económico desigualmente repartido desde el punto de vista regional y social, no tuvo contrapartida en la educación ya que se desaceleraron todos los programas de este sector que se habían iniciado durante el período democrático, y disminuyó el gasto público en educación. Este, que había representado el 6,5% entre 1944-1948, disminuyó a 4,3% en el período 1956-1957 (Aranda, 1977, 144)

Al mismo tiempo creció la participación del sector privado en educación primaria lo que marcó una diferencia sustancial con el período anterior que se caracterizó por impulsar la enseñanza dependiente del sector público y la gratuidad, como condición esencial para facilitar el acceso de la mayoría de la población al sistema escolar. En el nivel medio, también se frenó la ampliación de la cobertura pública y se amplió la privada; y en cuanto al sector universitario, se crearon las dos primeras universidades

privadas: Santa María, laica, y Católica Andrés Bello, patrocinada por la Iglesia Católica y dirigida por la Compañía de Jesús, ambas en Caracas. En 1953 se promulgó el Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas. La participación del sector privado en educación primaria alcanzó su máximo entre 1956-1958, donde llegó a tener un 19% de la matrícula. En el nivel medio, llegó a concentrar el 38,2%, en 1958, y en el universitario, en el mismo período, alcanzó el 19,6% (Silva y otros, 1972, p.55).

El Estado, durante el período dictatorial de Marcos Pérez Jiménez, confirió amplia protección a la Iglesia Católica, como puede observarse en la siguiente cita:

Entre los primeros actos del Gobierno Militar estuvo la promulgación de un Estatuto Provisional de Educación, en reemplazo de la Ley Orgánica aprobada por el Congreso Nacional poco antes del golpe. En el mismo se contemplan dos horas de instrucción religiosa semanal dentro del horario normal de clases. Así mismo, el Estatuto establecía la igualdad de condiciones, en tanto profesores de secundaria, para los graduados de facultades universitarias en relación a los graduados del Instituto Pedagógico. Este último retenía el monopolio de la formación de los docentes, que fue efectivamente roto con la creación de la Universidad Católica en 1953 (Stambouli, 1978, pp. 131-132).

En la Memoria que el Ministro de Educación Simón Becerra presentó ante la Asamblea Constituyente, con respecto a los años 1948-1952 se destacan los principios que regían para la educación: **disciplina** y **apoliticismo docente**. En cuanto a la universidad las medidas tomadas fueron: suspensión de actividades docentes y creación del Consejo de Reforma, al que se le otorgaron facultades suficientes para llevar adelante la reorganización técnica y administrativa de la institución. Así se expresó el Ministro:

La Universidad Central de Venezuela venía desentonando dentro del desarrollo ordenado y progresivo que trae el país desde 1948 y fue necesario que el Ejecutivo Federal acudiera a

preservarla del alarmante incremento que adquirieron en ella los desórdenes internos, los cuales trascendieron con frecuencia a la colectividad con marcada resonancia política. Esta situación se hizo intolerable, ya que era un asunto de conciencia pública el deseo de que volviera a ser casa de estudios y centro de alta cultura, en vez de Club de irradiación política (Becerra, 1953, Memoria del Ministro de Educación, citado por Fernández Heres, 1981, Tomo V, p. 978).

Esta cita es una muestra del papel que estaba jugando la Universidad en la lucha contra la dictadura, acciones universitarias que provocaron su cierre temporal, dando lugar a la primera reorganización de la educación universitaria mediante la promulgación de una nueva Ley de Universidades Nacionales que legitimó los cambios ocurridos y en marcha. El Ministro José Loreto Arismendi se refirió a la ley y sus beneficios en los siguientes términos:

La promulgación el 5 de agosto pasado de una nueva Ley de Universidades Nacionales, la designación de las nuevas autoridades universitarias y la reorganización interna llevada a cabo en la Universidad Central de Venezuela, Los Andes y Zulia restablecieron la normalidad total en las actividades de enseñanza superior (Arismendi, 1954, en Fernández Heres, 1981, tomo II. p. .811).

Las universidades privadas acogieron a los aspirantes provenientes de los grupos que se estaban beneficiando con el crecimiento de la economía, algunos de filiación católica preferían una universidad confesional, en tanto que la Santa María, se consideró desde su nacimiento, abierta a todas las clases sociales, y poco exigente.

Como agujero de luz en el período reconocemos la fundación de instituciones privadas sin fines de lucro, creadas por investigadores pertenecientes a la Universidad Central de Venezuela, que constituyeron la base institucional para el desarrollo posterior de la actividad científica. Estas instituciones fueron: La Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC), cuyo promotor fue Francisco De Venanzi, en 1950, y

la Fundación Luís Roche creada por un grupo de profesores/investigadores que ante el cierre de la Universidad Central decidieron crear, en 1953, una fundación privada dedicada al estudio de enfermedades tropicales endémicas. También, a principios de los años cincuenta, el gobierno de Venezuela firmó un acuerdo con el gobierno de Estados Unidos, inscrito en el Programa Átomos para la Paz impulsado por Eisenhower, en el cual se contemplaba la construcción de un reactor nuclear. Este proyecto estuvo bajo la dirección del Dr. Humberto Fernández Morán, investigador de fama internacional que formaba parte del personal académico de la UCV, y que había sido llamado por el gobierno⁴ con el objeto de propiciar investigaciones y formar investigadores en el campo de la Neurología, para lo cual propuso la creación del Instituto Venezolano de Investigaciones Neurológicas (IVNIC), que fue fundado como ente gubernamental autónomo adscrito al Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, y que en el año 1958, ya derrocada la dictadura, se convirtió en el Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC), estableciendo convenio con la Facultad de Medicina de la UCV.

En cuanto a la Universidad Central, en 1955 se creó la licenciatura en Ciencias Físicas y Matemáticas dentro de la Facultad de Ingeniería, y el paso, a esa facultad, de la Escuela de Química que funcionaba en la Facultad de Farmacia desde 1950. En el mismo año, la Escuela de Ciencias fue denominada Escuela de Biología, y se fundó una nueva Escuela de Física y Matemática. Por reglamento de la Facultad de Ingeniería se decidió que estas tres escuelas —Química, Biología, Física y Matemática—, continuaran adscritas a aquella, hasta tanto se creara la Facultad de Ciencias (Vessuri, 1984). Ya existía un movimiento a favor de la fundación de dicha Facultad, y su creación ocurrió en los primeros meses de vida democrática, bajo la rectoría del Dr. Francisco De Venanzi, mediante Acuerdo N° 63 del Consejo Universitario.

En el caso de las Ciencias Sociales cabe mencionar la fundación de la Escuela de Educación que nació a raíz de la reorganización de la Universidad en el año de 1954, con la finalidad política implícita de oponerla al Instituto Pedagógico Nacional que se mostraba abiertamente disidente al régimen dictatorial. Nació dentro de la Facultad de Filosofía y Letras,

⁴ El Dr. Humberto Fernández Morán se encontraba en Estocolmo realizando investigaciones en el campo de la neuro-física en los Institutos Manne Siegbahn y Kirovinska.

orientada por el positivismo y con notable ambigüedad con respecto a sus objetivos académicos y científicos. En el mismo período se crearon las Escuelas de Estudios Internacionales, la de Estadística y la de Sociología y Antropología cuyo origen institucional y profesional fue la creación del Departamento de Sociología cuyo funcionamiento fue aprobado por el Consejo de Reforma de la Universidad Central en 1952, encomendando su dirección al norteamericano George Hill de la Universidad de Wisconsin. George Hill se encontraba en Venezuela desde mediados de la década del cuarenta como asesor en materia de inmigración, y en 1950 había presentado a las autoridades universitarias un Anteproyecto del Programa de Cooperación Intelectual entre la UCV y la Universidad de Wisconsin, y dentro de dicho anteproyecto se incluían los estudios de Sociología y Antropología. El Departamento de Sociología inició sus actividades en 1953, de allí nació la Escuela de Sociología que, como en toda América Latina, se orientó bajo la concepción positivista y la llamada “Sociología Científica”, con vocación profesionalizante y escaso interés y dedicación a la investigación, No fue, como en el caso de otras escuelas universitarias, producto del interés de quienes “hacían Sociología” en la Escuela de Derecho, por ejemplo, y que pugnarán por construir un espacio de reproducción-transmisión de conocimientos sociológicos; tampoco las condiciones políticas e intelectuales dominantes eran propicias para requerir la institucionalización de saberes en torno a las *dimensiones sociales de lo humano* (Rengifo, 1984, p. 174), por ello acordamos con este mismo autor (1984), que su creación fue un acto más ligado a estrategias de intereses externos norteamericanos que producto de una presión explícita de una virtual demanda social, o, de un grupo local. En la misma línea de pensamiento, Gregorio Castro afirma:

Podría resultar arriesgado atribuir a la Universidad intervenida una condición autónoma en la iniciativa de creación del Departamento de Sociología, pues la autonomía de tal decisión sería un contrasentido en el cuadro de la intervención que la dictadura había establecido. Y en cuanto a la dictadura resultaría igualmente arriesgado atribuirle tal iniciativa, pues la única lógica posible que por propia definición política se podría asumir como coherente, conduciría a aceptar como lo plantea Rengifo

(1983: 16), que la dictadura necesitaba “formas de control tan sutiles como las que suelen provenir de la sociología” lo cual no se corresponde con las viejas formas de dominación que la caracterizó (Castro, 1988, p. 144)

Dentro de las realizaciones del régimen dictatorial es necesario mencionar la construcción de la Ciudad Universitaria, que permitió reunir a las distintas facultades y escuelas en un espacio, que su creador el magistral arquitecto Carlos Raúl Villanueva, definió como la “síntesis de las artes”(UCV, 1974).

La selección e inclusión de nuevos saberes en la universidad venezolana en ese tiempo histórico, como podemos derivar de las descripciones anteriores, no se vinculó con un interés por la producción intelectual. Tampoco las condiciones de infraestructura y personal académico, con sus excepciones, con inquietudes para someter a confrontación y reflexiones los planteamientos teóricos que se reproducían, no parecían ser propicias para el desarrollo de la investigación, en especial en el campo de las Ciencias Humano-Sociales. La poca investigación que se hacía estaba concentrada en las Facultades de Medicina y Agronomía, lo que era explicable si tomamos en consideración la trayectoria histórica de los estudios médicos en el país, y las exigencias que las condiciones de salud-enfermedad hacían a los profesionales dedicados a la docencia universitaria. En el caso de Agronomía, no podemos descartar nuestra condición, aunque superada para el momento, de país agro-exportador y las necesidades derivadas de la producción agrícola. También informan del naciente interés por los estudios o investigaciones en el campo socio-histórico, la creación de los Institutos de Psicología (1950), Estudios Hispanoamericanos (1953), Arte (1954) y Medicina Experimental (Díaz, 1983). La única facultad que ofrecía posgrado, en aquel momento, era Medicina, y no se evidenció la creación de otros institutos de investigación, por lo que suponemos que la orientación política del gobierno y de quienes asumieron la dirección de la universidad, una vez reformada la Ley, no era proclive a vincular investigación y docencia. La universidad continuó siendo profesionalizante.

De tal manera que podemos sintetizar las orientaciones de política educacional para las universidades en el período que analizamos como: **privatización, limitación de la autonomía, eliminación de la**

gratuidad⁵, elitización y fortalecimiento de la función profesionalizante. Pero las pequeñas grietas que se abrieron a través de las fundaciones privadas, las nuevas escuelas y los institutos, sirvieron de espacios para la comunicación y el intercambio, cuando condiciones más democráticas lo hicieran posible.

La caracterización que hace Purroy (1982) de la política económica y social del período dictatorial, permite colocar en esta perspectiva la crisis culminante del régimen:

El estado no utilizó en ningún momento los poderosísimos instrumentos de que disponía para impulsar un modelo de acumulación que favoreciera un patrón de consumo popular y una equitativa distribución del excedente petrolero. Por el contrario, encauzó los recursos fiscales hacia el fortalecimiento de las deformaciones del proceso de acumulación impuesto por el capital extranjero y por los sectores dominantes del capital privado venezolano (Purroy, 1982, p. 73).

Esta situación, unida al total cercenamiento de las libertades públicas, hicieron posible la confluencia de distintos intereses que impulsaron el cambio, que fue visualizado de diversas maneras en los imaginarios de los grupos sociales, y que permitió conformar un frente democrático en donde, como lo observó Malavé Mata (1980), la correlación de fuerzas de las clases y organizaciones participantes era favorable a los intereses de las fuerzas y la conciencia de los grupos dominantes nacionales y extranjeros.

3. Universidad, Democracia Representativa y Modernización: 1958-1998.

Como consecuencia del complejo de procesos desencadenados a partir del derrumbe de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, el país comenzó a transitar por caminos difíciles al intentar de nuevo, pero en condiciones cualitativamente diferentes, la combinación de un régimen político democrático con un modelo económico capitalista, basado en la explotación de petróleo y subordinado a intereses transnacionales. A partir

⁵ La Ley de Universidades de 1953.

de un acuerdo político, el Pacto de Punto Fijo,⁶ se impulsó desde 1958 un régimen democrático y un modelo de sociedad cuyas bases fueron los paradigmas del desarrollo y la modernización, expresados en lo ideológico-político en la democracia representativa, y en lo económico en el desarrollo de las industrias básicas bajo la conducción del Estado, en el crecimiento industrial a través de la sustitución de importaciones, en la modernización de la agricultura y en la expansión de los servicios, estos tres últimos aspectos conducidos por el sector privado, protegido y subsidiado por el Estado quien administraría y redistribuiría la renta proveniente de la explotación del petróleo, fuente fundamental del ingreso nacional. El modelo desarrollista modernizante exigió importantes recursos para crear la infraestructura exigida por los programas y proyectos emprendidos, lo que requirió recursos extraordinarios que fueron obtenidos mediante financiamiento externo, práctica que se mantuvo en forma ampliada durante los siguientes años hasta su colapso en la década de los ochenta.

Se contó con el concurso de organismos internacionales y de misiones extranjeras, bajo el auspicio de la Alianza para el Progreso, proyecto de los Estados Unidos aceptado por los gobiernos de América Latina ante el peligro que representaba la Revolución Cubana y su claro e inalterable enfrentamiento contra las clases dueñas del capital, que eran, precisamente, las que más seducción hallaban en el Progreso de la Alianza que, finalmente, al igual que otros sueños que le sucedieron, fue para los pueblos, un nuevo espejismo capitalista. Una de estas misiones prevenientes de la UNESCO asesoró para la creación de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación, con cuyo concurso se institucionalizó el estudio de los problemas educativos, y se responsabilizó a un organismo supuestamente técnico, para la formulación de los planes y programas que orientarían la educación, por cuanto ésta en el proyecto político que se impulsaba, se valoró como muy positiva para formar a la fuerza de trabajo que exigiría la diversificación de la economía, y para socializar a la población en los valores de la vida democrática moderna, lo que coadyuvaría a la aceptación y legitimación del nuevo régimen socio-político, que era parte del viejo esquema capitalista.

6 El llamado Pacto de Punto Fijo se firmó entre los partidos Acción Democrática (AD), Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI), y Unión Republicana Democrática (URD), que representaban los mismos intereses de clase; fue la base para la alternancia en el poder, durante cuarenta años, de gobiernos seudodemocráticos al servicio de los intereses del imperialismo estadounidense y de las potencias del sistema.

Los Planes de la Nación I y II enunciaron que la **democratización** y la **modernización** serían las políticas que orientarían a la educación universitaria. Los dos primeros gobiernos de la democracia representativa pusieron el énfasis en la democratización, entendida y expresada como la ampliación de oportunidades para acceder a las cinco universidades del sector público que en el momento existían. Ya la Ley de Universidades de 1958 había legitimado la gratuidad, el financiamiento estatal, la autonomía académica y administrativa, y el cogobierno. Se “garantizaba” así, la educación universitaria a “puertas abiertas”.

Las palabras del Presidente de la Junta de Gobierno, Dr. Edgar Sanabria, en el momento de la promulgación de la Ley de Universidades, reconocieron el papel jugado por las comunidades universitarias en el derrocamiento de la dictadura, y exaltaron los principios de autonomía y gratuidad como propios de una institución democrática, a la cual se conferiría, en aquel momento, una gran responsabilidad en la formación de los futuros intelectuales orgánicos que necesitaba el Estado para concretar el proyecto de sociedad capitalista modernizante, en el cual la educación tenía papel prominente.

De elemental justicia es que la República, por órgano de su Gobierno, premie y estimule a quienes con tanta gallardía se han proyectado en los destinos de la Patria, y que procure, en consecuencia encausar el deber en que está la colectividad venezolana de amparar y mejorar los medios docentes de la Universidad y desarrollar sus más nobles y fecundas posibilidades. Tiende a cumplir esta labor la Ley de Universidades recién promulgada. Gracias a ella, nuestras instituciones universitarias pueden regirse por un instrumento legal inspirado en definidos principios democráticos, que les confiere una total y auténtica autonomía, les retribuye una de sus condiciones ejemplares: la tradicional enseñanza gratuita (Sanabria, 1958, p. 97)

La Ley de Universidades incluyó también como funciones universitarias la investigación y la extensión, las cuales quedaron expresadas en las Disposiciones Fundamentales, Título I, artículos 2º y 3º. En concordancia

con la ley, con el clima de optimismo que recorría al país y con las concepciones dominantes en la pequeña comunidad científica venezolana, entre quienes se encontraban el que fue el primer Rector de la Universidad Central, del período de la democracia representativa, Dr. Francisco De Venanzi, se emprendió la reorganización de las universidades, en especial de la Central, para dar cabida a las funciones antes señaladas, iniciándose la conformación de una comunidad científica que rápidamente se articuló con los centros de producción de conocimientos de los países dominantes, y también con los homólogos de América Latina. La inclusión de estas dos funciones desencadenó una nueva etapa en la universidad venezolana, ya que se constituyeron las bases legales para la consolidación de una comunidad capaz de cumplir con la función creadora de ciencia y conocimiento, así como para una más amplia y fructífera participación de la universidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad. Estas dos funciones complementaron la tradicional docencia lo que también implicó la reorganización interna y la especialización de funciones, que hizo más compleja la vida académica y la gestión universitaria, y de igual modo abrió caminos al proceso de legitimación y consolidación de una vinculación más estrecha y permanente de la universidad con los centros de producción de conocimiento de los países dominantes, con los de universidades de América Latina e incluso con los de los países socialistas. El incremento de centros de investigación en las universidades autónomas constituyó la base del desarrollo de los Posgrados, en especial Maestrías y Doctorados.

Surgieron nuevas facultades y escuelas, se reabrió la Universidad de Carabobo que había sido clausurada en 1904. Como parte de la política de democratización se establecieron las primeras **universidades experimentales**, con el propósito de ensayar nuevas orientaciones, estructuras académicas y administrativas. Desde su inicio, en estas instituciones sus autoridades son designadas por el gobierno de turno y no elegidas por sus comunidades, como sí ocurre en las universidades autónomas. Esto ocasionó que, erróneamente, se asocie experimentalidad con no autonomía, y que esta última, se entienda reducida a la elección de autoridades. Las primeras universidades experimentales fueron: la de Oriente (1958), la Lisandro Alvarado en Centro-Occidente (1962) y la Simón Bolívar, en Caracas (1967); también se fundó el primer Instituto

Politécnico (1962) que se dedicaría a la formación de profesionales en las áreas de la Ingeniería.

Como resultado del esfuerzo “democratizador” y de expansión territorial de la oferta universitaria, se produjo un importante crecimiento de la matrícula, que de 24.041 estudiantes en el año 1960, pasó a 85.675 en el año 1970 (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2009). Un aumento de 61.634, que es un porcentaje equivalente al 256%. En el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), la matrícula pasó de 12.843, a 32.466, en el mismo período, y representaba el 46% del total (UCV, 1992). Durante estos diez años se inició y consolidó la carrera de docente/investigador en las universidades nacionales autónomas, incrementándose el número de profesores a Dedicación Exclusiva y Tiempo Completo. En el caso de la UCV los primeros pasan de representar el 8,26% del total, en 1960, a 32,88% en 1970, un crecimiento significativo. Las universidades empezaron a contar con una planta de profesores dedicados por entero al cumplimiento de las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión.

Durante toda la década del setenta, el crecimiento matricular, como expresión de la política de democratización, continuó a favor de las universidades, ello a pesar de estar en marcha las estrategias de diversificación y regionalización como parte de la política de modernización, a la que nos referiremos más adelante. Al igual que en otros países de América Latina, la “democratización” expresada como crecimiento cuantitativo favoreció, en esos años, a los grupos medios, en menor medida a los provenientes de sectores obreros y menos aún a los campesinos, que siempre han sido una clase excluida de los beneficios sociales. Así ocurrió sin sorpresa alguna, porque el discurso de la democratización no fue ni podía ir acompañado de acciones dirigidas a mejorar sustancialmente las condiciones de vida y de trabajo de las clases dominadas. Aún así, en Venezuela fue evidente que las primeras generaciones que alcanzaron estudios universitarios en los primeros años de la democracia representativa, provenían, en su mayoría, de padres no universitarios y algunos con bajos niveles de escolaridad, pero pertenecientes a los grupos medios, esto, es evidencia del carácter selectivo que caracterizó a la escolaridad en todos los niveles hasta la década del sesenta, situación que como veremos, se profundiza durante los años ochenta y noventa del siglo XX.

Ya a fines de la década del sesenta se mostraban con cierta intensidad los síntomas del agotamiento de la primera fase del proceso de industrialización sustitutiva. La diversificación y crecimiento de la economía no se concretó en los niveles esperados, y aparecieron incoherencias entre el proceso expansivo de la educación postsecundaria y el modelo económico; se agudizó el problema del desempleo al hacerse más profunda la brecha entre la capacidad del sistema productivo para generar empleo y el ritmo de crecimiento de la fuerza de trabajo, especialmente el de sectores de la población que habiendo cursado estudios universitarios aspiraban mejorar su posición en el mercado ocupacional. Para ocultar esta realidad los grupos dominantes difundieron, desde fines de la década del sesenta, el discurso que señalaba a la universidad como incapaz de formar los profesionales que supuestamente necesitaba el país. No obstante, la razón de este discurso tuvo su origen en el cuestionamiento a las universidades autónomas debido a la participación de importantes sectores de sus comunidades en las luchas políticas de esa década, convirtiéndose estos grupos en focos disidentes a la política gubernamental que favorecía al capital transnacional en desmedro de los intereses nacionales. Ocurrieron los primeros allanamientos a las universidades autónomas por parte de las fuerzas represivas del Estado “democrático”, violentando la autonomía y redefiniéndose las relaciones universidad-Estado en un escenario altamente tenso y conflictivo.

La universidad venezolana, y en especial la Universidad Central que a partir de 1958 había asumido la política como parte de su quehacer diario, creando conciencia política y social en quienes allí se formaban y constituyendo una verdadera escuela de formación de ciudadanía, de formación de intelectuales⁷, contribuyendo con el proceso de diferenciación ideológica y, al mismo tiempo, bastión de la democracia, se convirtió en foco de oposición en el momento en que, un numeroso grupo de su comunidad asumió la denuncia de las políticas antinacionales del gobierno de Rómulo Betancourt que se consideraban actos de traición a las aspiraciones del pueblo venezolano.

7 Con respecto a la categoría de intelectual, señala Graciarena (1974, p.39-40) La imagen del intelectual va asociada con un categórico rechazo al utilitarismo y pragmatismo cientificista, y de la separación entre política y técnica, que son los pivotes en torno a los cuales gira la concepción tecnocrática del experto. El intelectual está comprometido, de una manera inseparable, tanto con el conocimiento como con la transformación de la realidad social a la que percibe como una fuente de injusticia para sus valores humanos.

Estos acontecimientos internos unidos a los que ocurrían en América Latina y en el mundo, culminaron con el estallido del Movimiento de Renovación Universitaria que significó el punto más álgido de la crisis que recorría la relación universidad-Estado, y fue utilizado como pretexto para acelerar los cambios ya en marcha que, como parte de una estrategia y desde el inicio de los años sesenta, había propuesto a los gobiernos, el máximo organismo empresarial, FEDECAMARAS, cuyo fin era adecuar la formación a supuestos requerimientos del aparato productivo, pero que en el fondo se inscribían en la división del trabajo intelectual que se produce en el contexto de las relaciones de subordinación de los países periféricos en el sistema capitalista.

La Renovación: auge y declinación del movimiento universitario.

El Movimiento de Renovación Universitaria que estalló a fines de los años sesenta, fue expresión tanto de los procesos que convulsionaban la cotidianidad venezolana, incluidos los que acontecían al interior de las instituciones, como de los acontecimientos mundiales propulsados por el Mayo Francés. Efectivamente, el movimiento estudiantil ocurrido en Francia en mayo de 1968 había puesto en cuestión no sólo el desempeño didáctico de los profesores de las universidades de ese país, sino también, y con mayor fuerza la relación universidad-sociedad. En esa línea cuestionadora se ubicaron los levantamientos de estudiantes estadounidenses y de algunos países del este europeo. Al mismo tiempo se llevaban a cabo luchas de los pueblos contra la dominación de potencias externas entre las cuales destacaba la Guerra de Vietnam, sin que dejaran de tener influencia, los movimientos culturales, las revisiones al marxismo, el redescubrimiento de la Escuela de Frankfurt, la Primavera de Praga y las impugnaciones al socialismo realmente existente. En América Latina, y en ella Venezuela, los movimientos sociales se nutrían de la Teoría de la Dependencia y mantenían la utopía de la posibilidad de construir un mundo mejor cuya base debía ser el Socialismo.

El Movimiento de Renovación de la universidad venezolana y en especial de la Universidad Central se impregnó de esos acontecimientos que ocurrían en el mundo, y de alguna manera fue expresión de ellos, pero también respondió a las condiciones internas de la sociedad venezolana, y se sustentó en la madurez política de las vanguardias que lo impulsaron

en cada facultad. El de Venezuela fue un movimiento articulado con las luchas que el pueblo venezolano libraba día a día, que ocurrían fuera de los recintos universitarios, por ello, a juicio de algunos de sus protagonistas, se dirigía a impulsar la transformación de la sociedad, desde la universidad, y allí radicaba su peligro.

Hoy no podemos dejar de afirmar la importancia de las fuerzas universitarias en el seno del movimiento democrático y progresista de nuestro país y, como al mismo tiempo, es sólida base contra los enemigos seculares de nuestro pueblo, por la conquista de las libertades democráticas y por las aspiraciones nacionalistas de toda la sociedad venezolana. El movimiento universitario nacional ha demostrado con creces ser una de las partes más sensibles políticamente y más activa intelectualmente de nuestra sociedad (Núñez y Roa, 1969, p.6)

El interés por la transformación de la sociedad venezolana, por medio de una revolución, y el papel que debía jugar la universidad en ese proceso, fue abiertamente declarado por los más destacados ideólogos del movimiento,

Para la universidad postulamos fines precisos: crítica, racionalidad, espíritu revolucionario. En los centros universitarios viven, se socializan, millones de jóvenes. Si la universidad ha de alcanzar estos objetivos, y si estas han de ser transferidas a cada joven ¿no convierte este hecho a la universidad en uno de los lugares donde podría comenzar la más profunda, amplia y humana revolución social en el hombre, en cuanto ser humano, necesita con urgencia? (Silva y Sonntag, 1969, pp. 11-12)

En las citas anteriores se expresa con claridad que el movimiento de la Renovación era comprendido y asumido como un movimiento político más allá de su interés académico, ya que se pretendía cambiar las estructuras internas de la universidad y estimular su capacidad crítica como una vía para lograr que la relación universidad-sociedad se asumiera en una perspectiva transformadora, y no una simple integración de la institución

a la realidad social imperante. También sus ideólogos reconocieron que la Renovación tenía fuertes limitantes que provenían de las condiciones estructurales del país: *La dependencia constriñe fuertemente toda acción dentro de la Universidad* (173). Este reconocimiento se acompañaba con la declaración relativa a que la Renovación no podía **negociarse sino conquistarse**, y que ella sería siempre incompleta mientras no se lograra la transformación de la sociedad. No obstante, ello no se consideraba obstáculo para profundizar en el trabajo investigativo y docente en la búsqueda del esclarecimiento de los problemas nacionales, cuyo estudio podría *abrir numerosos caminos hacia la ciencia, mucho más que el dominio erudito de la ciencia y técnica internacional* (175).

Sobre estas bases políticas el movimiento al interior de la universidad se dirigía al cuestionamiento de la fragmentación del saber, a las formas de organizar el conocimiento, a las maneras de investigar, enseñar y aprender, a las concepciones prevalecientes acerca de las relaciones de la universidad con la sociedad; en esencia, se cuestionaba la verticalidad en la relación profesor-alumno, los métodos didácticos y se reivindicaba la función política de la universidad y del conocimiento cuestionando las concepciones positivistas que prevalecían, y aún prevalecen, en muchas cátedras universitarias. Se debatía sobre la democracia universitaria y se pugnaba por formas de participación más democráticas.

La Renovación también portaba una autocrítica de los grupos universitarios a las formas de lucha hasta el momento empleadas por la izquierda revolucionaria; un cuestionamiento a la separación entre el trabajo académico y la acción política, entendida ésta como parte de la praxis teórica, de la praxis humana, de la praxis intelectual, y no como actividad partidista. Esto condujo a teorizar sobre la relación universidad-sociedad, enfatizando en la necesidad de abrir el debate sobre los grandes problemas de Venezuela, América Latina y el mundo, utilizando para ello la Teoría de la Dependencia.

Los documentos preparados por los principales ideólogos de la renovación reconocían tres fines esenciales inherentes a la universidad: científico-cultural, técnico-profesional y político-social. El primero dirigido a la preservación y difusión del saber y a su incremento constante; el segundo, reconocido como el desempeñado preferentemente por la universidad, pero no ejercido cabalmente, ya que no se preparaba a los profesionales y

técnicos que la patria requería, sino aquellos cuya profesión servía más en el mercado de la oferta y la demanda. Esto exigía una corrección y un diagnóstico de las necesidades profesionales y tecnológicas del país para que la universidad pudiese cumplir con dicho objetivo. El tercero, significaba la proyección de la universidad hacia su entorno, en función de la sociedad, la nación, la cultura y el pueblo venezolano. Desde el punto de vista social este objetivo significaba abrirla al máximo para que los aspirantes pudiesen ingresar, y al mismo tiempo, volcar el movimiento universitario hacia la calle con su mensaje de lucha y renovación. Significaba que el movimiento universitario comprendiera las urgentes necesidades inmediatas y prácticas de la población, y en fin, el aporte de la universidad a la solución de los grandes problemas nacionales y populares (políticos), constituyéndose en un elemento indispensable de esa proyección político-social de la universidad venezolana (Núñez y Roa, 1969, p.39)

Quienes dirigieron el movimiento de renovación universitaria creían en la necesidad de una universidad para las masas y no para las élites, porque la universidad cumple una función social. Una universidad que en sus primeros cursos estableciera mecanismo para compensar las carencias de los aspirantes provenientes de la educación media, a quienes no debe aplicarse las soluciones acomodaticias e interesadas políticamente de la limitación y el cupo (37). En este sentido, la universidad debería ser para todos y todas quienes deseen ingresar a ella, en su interior y mediante,

un proceso cuantitativo-cualitativo, se recogerá al final sobre la base de la selección, en entrenamiento y el aprovechamiento, los cuadros más calificados, que, por evolución normal y con base en su demostrada capacidad se dediquen a la producción del saber científico y tecnológico. Es importante la justa apreciación dialéctica que integre la formación profesional masiva y la selección de cuadros capacitados en términos de potencialidades intelectuales. Los dos sectores son vitales y no hay argumento alguno que haga poner el acento unilateral sólo en uno de ellos. Hace falta el crecimiento concomitante e interdependiente de ambos: porque la fuerza de su progreso está en consonancia con una calidad media, producto del mayor número de estudiantes y graduados, y por el proceso de formación de las potencialidades intelectivas

y creadoras objetivamente depende de la selección y aprovechamiento de los mejores talentos (38).

Se aprecia en esta cita la claridad política y académica, así como la visión de futuro de quienes desde las filas de los profesores eran líderes del movimiento. Por ello, era lógico que planteamientos como este no fuesen bien vistos ni aceptados por quienes, habiendo retomado el poder mediante alianzas con las clases dominantes y con los grupos de poder extranjeros, — nos referimos al primer y segundo gobierno de AD — estaban dispuestos a traicionar aquellos principios por los cuales decían haber luchado en la década del cuarenta, en aras de usufructuar junto a sus cómplices las riquezas mal habidas que eran el producto obtenido por el ejercicio del poder en contra del pueblo. Menos los aceptarían quienes nunca habían defendido al pueblo, ni comulgado con la idea de una educación para todos y todas, porque, su orientación era elitista, aristócrata, clerical, y en este caso, aludimos al Dr. Rafael Caldera Rodríguez, jefe del partido COPEY, quien asumió el poder a fines del año 1969 y no tuvo contemplaciones para acabar con el movimiento de Renovación Universitaria.

En cuanto a la formación universitaria los autores que comentamos afirmaban:

En el campo de la Universidad debemos combatir la barbarie tecnológica. La especialización y la técnica se disgregan del todo y pretenden elevarse artificialmente sobre el hombre, creador de esa técnica para sus propios fines. Estamos por una educación técnica ligada profundamente a la vida, en concordancia con las necesidades y posibilidades nacionales, pero aunada a una formación humanista de profundización científica. Queremos profesionales con una sabiduría básica que se exprese en una concepción integral del saber y en una concreta responsabilidad social. Queremos especialistas que sepan profundizar y debatir acerca de los grandes problemas actuales del hombre y de la ciencia (45).

Observamos en esta cita la concepción de formación integral que a juicio de los expositores debía prevalecer en el quehacer universitario.

Una idea contraria a la lógica de las disciplinas y a la fragmentación del conocimiento, adversa a lo que posteriormente se puso en práctica una vez derrotada la renovación, cuando se impusieron modos de pensar proclives a la formación de técnicos sin responsabilidad ética ni compromiso social alguno.

Finalmente, resaltamos las ideas de quienes impulsaron el movimiento de renovación, con respecto al gobierno y a la democracia universitaria, así se expresaron:

La primera cuestión que emerge es la falta de gobierno democrático en la Universidad. Nosotros planteamos el gobierno a partes iguales, entre profesores, estudiantes y egresados. La representación estudiantil tiene que ser menos simbólica y reflejarse institucionalmente en todo el peso real que tiene desde el punto de vista práctico. Sólo un gobierno democrático puede ser garantía de una autonomía universitaria auténtica [...] Extender el cogobierno a las cátedras, departamentos y escuelas (53-54).

La diversidad de objetivos del movimiento lo hizo muy complejo, y se generaron profundas contradicciones en su interior que en algunos casos lo desvirtuaron; no obstante, ello no le quita valor a lo que constituyó una gran corriente de pensamiento, su intención reflexiva y sus proposiciones para generar cambios tanto al interior de la universidad como en el país. Por ello, como ya lo señalamos, la Renovación significó el climax de la crisis en la relación universidad-Estado, agudizándose las contradicciones entre el gobierno y la universidad autónoma, en especial, con la Universidad Central, que fue nuevamente allanada por las fuerzas de seguridad del Estado, destituidas sus autoridades, nombradas autoridades interinas, destituidos profesores, expulsados alumnos y decretado su cierre. En el contexto de esta situación política, se reformó la Ley de Universidades y en esa reforma se confirieron nuevas funciones al Consejo Nacional de Universidades. Esta decisión del Dr. Rafael Caldera Rodríguez y su partido COPEY, fue aprobada por AD que tenía mayoría en las cámaras de Diputados y de Senadores, y sirvió, además, para poner en práctica una política clientelar que desvalorizó la academia, ya que de allí en adelante se colocó en primer plano la afiliación a partidos y /o a grupos corporativos

para acceder a cargos cuyo desempeño es eminentemente político-académico, mas no partidista.

Todo este complejo de procesos ocurridos en la década de los años sesenta, permite explicarnos la ruptura de las relaciones armónicas que existieron entre la Universidad Autónoma y el Estado en los primeros años del régimen de la democracia representativa, y la existencia de tensiones y contradicciones en los años subsiguientes, que se agudizaron en la medida que el proyecto modernizador, luego, globalizador, se fue imponiendo.

Un año después de su allanamiento fue reabierta la universidad, las escuelas continuaron, ya con menos efervescencia, el proceso de Renovación, pero, los cambios se circunscribieron a los planes de estudios y a la reorganización “académica”, resultando que, se asimiló el modelo norteamericano del Departamento, que superpuso a la Cátedra, que no desapareció sino que convive con aquel, desvirtuando el propio modelo departamental. El departamento resultó en reunión de varias cátedras, su funcionamiento es eminentemente administrativo y político-partidista. El Jefe de Departamento forma parte del Consejo de Escuela, último nivel de decisión político-académica en la jerarquía universitaria. La Cátedra que en los reglamentos se reconoce como unidad académica, quedó supeditada al Departamento, esta es una prueba más de cómo lo administrativo limita el cumplimiento de las funciones esenciales de la universidad.

La reforma pos Renovación mantuvo y profundizó la segmentación del conocimiento al introducir los regímenes semestral y trimestral, acompañados por las unidades crédito. Esta organización, a la larga, junto con otros procesos políticos y sociales de mayor complejidad, contribuyó con la ruptura del movimiento estudiantil, quebrantó el espíritu de grupo y de comunidad, y en fin, afianzó el individualismo y la llamada competitividad, en desmedro de la solidaridad, la cooperación y la complementariedad, valores fundamentales en una institución universitaria de cara a las necesidades de los pueblos. Ninguno de los planteamientos de quienes lideraron el movimiento, y que estaban dirigidos a la necesaria transformación académica de la universidad, fueron tomados en consideración. La universidad, en la práctica, aceptó la contrarreforma propuesta por el gobierno, aunque hubo grupos que continuaron resistiendo por cierto tiempo. Desde ese momento, las concepciones tecnocráticas tomaron cuerpo en la universidad.

Como hemos señalado la respuesta del gobierno social cristiano al movimiento de Renovación Universitaria se concretó con el cierre durante un año de la Universidad Central de Venezuela, y al reabirla se impusieron los cambios que finalmente dieron al traste con cualquier atisbo de transformación. Se intentó desarticular el campo universitario y algunas facultades y escuelas, como las de Humanidades y Educación y la Escuela de Educación fueron mudadas para funcionar en espacios no aptos para la actividad académica. Como se dijo muchos profesores fueron despedidos y otros, por temor, se retiraron. Algunos de estos docentes se insertaron en universidades privadas y en las universidades experimentales que se estaban creando, entre ellas, la Universidad Simón Bolívar que nació con el nombre de Universidad de Caracas, justamente en oposición a la Universidad Central institución a quien corresponde este nombre por su historia y tradición; ésta se vio obligada a reclamar para sí tal denominación.

Profundizando un poco más en el análisis llegamos a la conclusión que, en ese mismo período, venían ocurriendo movimientos en el orden económico e ideológico político que a la larga mostrarían la contradicción entre el modelo de universidad autónoma, de puertas abiertas y democrática, espacio para la crítica, la disidencia, la creación intelectual, el ejercicio de la libertad, con el modelo desarrollista, modernizante y afianzador de la dependencia en todos los órdenes. Este modelo, que permitió la participación cada vez mayor de las empresas transnacionales en la economía del país, la perpetuación del modelo petrolero-rentístico que tanto daño nos ha hecho, la penetración de culturas foráneas a través de los medios de comunicación e incluso, en el proceso de socialización de los participantes en los programas educativos, fue configurando un sector moderno de la economía concentrador de la tecnología más avanzada, y por tanto, ahorradora de mano de obra y empleadora de una élite profesional a la cual se le encargó el uso, mantenimiento y, hasta ciertos límites, adaptación de la tecnología importada, pero no responsable de innovación ni creación alguna y, más aún, este sector que se especializó en las mejores universidades de Estados Unidos y Europa, fue creando y estimulando sentimientos apátridas y enaltecedores de todo lo que provenga de los países desarrollados, fue esta élite, tecnocrática la que no tuvo escrúpulos para contribuir, primero, con la privatización de la industria petrolera y el quiebre de muchas otras empresas del país, como la farmacéutica, la textil y otras, así

como con el paro petrolero y el intento de acabar con dicha industria entre los años 2002 y 2003. Coexistiendo con la modernización se mantuvieron y crecieron sectores cada vez más relegados de ese movimiento modernizador, producto del carácter excluyente del modelo de desarrollo. De tal manera que, ya a fines de los años sesenta estaba al descubierto la necesidad del régimen de eliminar la universidad democrática, abierta y autónoma, y esto es lo que ha sido reconocido por otros investigadores como la crisis y muerte de la universidad liberal (Bronnfenmager y Casanova, 1982) o como la muerte de la universidad (Lanz, 1994). Para los primeros autores, los procesos políticos que radicalizaron y politizaron las posiciones ideológicas al interior de la universidad, que la condujeron a una nueva situación política que tuvo su máximo apogeo en los movimientos que la sacudieron entre 1969 y 1970, confluyeron en la necesidad de impulsar cambios en el interior de esta institución en acuerdo con la nueva modalidad que asumiría el desarrollo económico, dentro del capitalismo dependiente; solo que el movimiento de Renovación abrió senderos para acelerar esos procesos de reforma universitaria que, condicionaron la relación universidad-poder, haciéndola precaria y signada por el desacuerdo.

Lanz por su parte, inscribe la crisis de la universidad en un movimiento de mayor alcance, aquel que tiene que ver con el agotamiento de la modernidad, porque, las bases históricas del modelo de universidad, así como el paradigma racional que la dotó de sentido, entró en crisis junto con las ideas fuerza que alimentaron el proyecto civilizatorio del iluminismo: ciencia, progreso, razón, técnica, sujeto, historia, proyecto, esperanza. Considera Lanz, que la universidad se convirtió en el espacio privilegiado donde se cristalizó el síndrome postmoderno de la desesperanza. Marchando a la deriva, gobernada esencialmente por la lógica corporativa, que es coherente con procesos sociales mucho más inclusivos que se observan a escala planetaria. Nuestro punto de vista es que hoy, la universidad autónoma no ha superado esa situación, por el contrario la ha agudizado.

Siguiendo a Lanz, la universidad latinoamericana vivió en los años sesenta su último gran impulso legitimador, porque no sólo se convirtió en los escenarios de los grandes dilemas de la política, sino que se erigió ella misma como polo antagónico del poder. Pero lamentablemente, de ese despertar de aquellos tiempos, de ese compromiso de la universidad con su comunidad por una noble causa, no queda nada, porque en la universidad

de hoy no circula el pensamiento, ella no puede pensar la sociedad porque su equipaje epistémico se lo impide (7). La universidad ha devenido en dadora de certificados y títulos, espacio de legitimación del mercado ocupacional, mecanismo burocrático de transferencia de saberes socio-técnicos.

El declive de la universidad como bien público no puede ser comprendido fuera de los acontecimientos y procesos sociales de mayor alcance, que encuentran su lógica en la del capital, en su movimiento constante de concentración, centralización, expansión, dominación y control. En el período estudiado se inició el avance en toda América Latina de la privatización en la escolaridad superior, vinculada no sólo con intereses confesionales e ideológico-políticos, sino con aquellos articulados exclusivamente al lucro, al interés de comercializar con un bien social que había sido considerado como asunto público, y que así debe seguir siendo.

Con la debida licencia castellana, resumo mi criterio afirmando que en nuestro país hubo un “educidio” y “educidas” fueron y —son— sus ejecutores de la IV República, que pulverizaron la histórica misión social de lo que ha sido y ha de seguir siendo la institución universitaria para la humanidad.

Reorientación de la Política Educativa

Teniendo como telón de fondo el complejo de procesos descritos anteriormente, a partir de la década del setenta el énfasis se colocó en la política de **modernización**, que fue prioridad de los gobiernos democráticos representativos hasta fines de los años noventa, y para ello, como ya señalamos, reformaron la Ley de Universidades de 1958 a fin de legitimar los cambios iniciados y los que vendrían. La política se instrumentó, primero, por medio de la diversificación institucional y de carreras, para ofrecer oportunidades diferenciadas de profesionalización, la expansión regional y una mayor centralización y control político de las instituciones; se continuó con la creación de universidades experimentales del sector público hasta el inicio de los años ochenta; se emprendió la fundación institutos universitarios tecnológicos y colegios universitarios, supuestamente, como respuesta a las exigencias del desarrollo regional, el crecimiento industrial

y de los servicios que generaría la estrategia económica. Estas instituciones ofrecerían carreras cortas (dos años de estudios), preferentemente en el campo tecnológico, y sus egresados obtendrían el título de Técnico Superior. Por razones inherentes a la estructura social y su expresión en el sistema escolar, los institutos y colegios universitarios han devenido en oportunidades estratificadas y desiguales de profesionalización. Implícitamente, la política de modernización abrió camino para incrementar la participación del sector privado en la educación superior; recordemos que las dos primeras universidades privadas se fundaron en el año 1953, ambas en Caracas, quince años después, en 1965 se creó la Universidad Metropolitana, también en Caracas fundada por grupos empresariales con la finalidad expresa de formar, en las áreas técnicas, administrativas y gerenciales a la élite dirigente, aunque también incursionó en educación y otras disciplinas sociales, precisamente porque estas áreas son fundamentales para la ideologización de la población. Esta Universidad puede ubicarse en el grupo que García Guadilla (1996, p.65) denomina seculares de élite.

A partir de la década del setenta se evidenció un rápido crecimiento de instituciones educativas privadas, asociado a la diversificación y regionalización de la educación superior, ya señaladas, siendo mayor su incremento en el sector de institutos y colegios universitarios, y predominando el grupo que se ha denominado de “absorción de demanda” (García, 1996, p.66). Para 1993 había un total de 116 instituciones de educación superior, 62 del sector público (53,45%) y 54 privadas (46,55%).

En la segunda mitad de los años setenta, se cumplió con la segunda etapa de la política de modernización, mediante la estrategia dirigida a la **racionalización** del crecimiento, instrumentada por medio de la selección. Dicho proceso se ejecutó a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU)⁸, y se estableció el Sistema Nacional de Admisión a la Educación Superior iniciado a principio de los años ochenta. A través de este Sistema el ingreso al nivel se haría selectivo en función de “méritos académicos previos y aptitudes para uno u otro tipo de educación” (Liprandi, 1990, 104), tratando de adaptar, por esta vía, los egresos de profesionales a los distintos requerimientos del aparato productivo y a las prioridades del mercado ocupacional, lo que exigiría

⁸ OPSU. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Creada con la reforma de la Ley de Universidades de 1958, ocurrida en 1970. Es un organismo técnico del Consejo Nacional de Universidades, dependiente, actual

una definición de cupo. El sistema de selección y admisión impuso las Pruebas de Aptitud Académica (PAA) para ingresar a la educación superior, y las universidades del sector oficial, por su parte, crearon las pruebas internas de admisión; ambas estrategias fueron incapaces de resolver el problema del ingreso y, al contrario, agravaron la exclusión, y a un mismo tiempo generaron la práctica delictiva de comerciar cupos, vender pruebas y ofrecer cursos preparatorios para quienes quisiesen ingresar a la educación universitaria. En el contexto histórico de las décadas de los setenta y ochenta, la estrategia —nada casual— de racionalización del crecimiento aplicada tanto por los gobiernos como por las universidades, rindió frutos a favor de la exclusión de todos los ciudadanos (as), y en particular de aquellos (as) provenientes de los sectores medios bajos, obreros, campesinos y, en general, de la clase no propietaria de medios de producción. Como una muestra de lo ocurrido en dos décadas, citamos cifras proporcionadas por la OPSU (2000): para el año 1998 el número de aspirantes a ingresar a la educación superior fue de 259.340, de los cuales fueron asignados 16.552, apenas algo más del 6%. Desde el ángulo de la procedencia institucional y regional, esta estrategia favoreció a los aspirantes provenientes de planteles privados y de localidades cercanas a las instituciones universitarias. En síntesis, toda esta estrategia favoreció a la educación privada como puede observarse en el siguiente cuadro.

Matrícula de Educación superior 1979- 1998

Tipo de Institución	1979	1989	1998
Oficiales y privadas	298.423	542.236	668.109
Oficiales	259.663	394.198	377.107
Privadas	38.760	148.038	291.002

Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) 2009.

Entre 1979 y 1989 el crecimiento matricular fue de 243.813, es decir, casi el 82%; en los siguientes nueve años aumentó en 125.873, alrededor del 23%. Lo privado en el mismo período tuvo significativos incrementos matriculares: de 109.278 y 142.964, equivalentes a porcentajes cercanos al 282% y 97%, respectivamente. En el período 1989-1998 la matrícula en el sector oficial tuvo un pequeño decrecimiento. En 1998, sólo el 56% de los estudiantes cursaba en el sector oficial.

La matrícula de instituciones privadas pasó de representar aproximadamente 13% del total en 1979, a 27% en 1989 y a 44% en 1998 (MPPES, 2009). El movimiento privatizador intentó en diversas oportunidades eliminar la gratuidad de la educación superior.

Otro dato que da cuenta de los efectos de la estrategia de racionalización del crecimiento es el relativo a la procedencia institucional de los asignados a la educación superior, en 1984 el 63,67% provenía de liceos públicos y en 1998 ese porcentaje había descendido a 37,91% (OPUS, 2000, citado por Fuenmayor y Vidal, 2001, p. 233).

Al observar los efectos de la estrategia de diversificación y diferenciación de la oferta institucional, hallamos: las universidades que en el año 1979 concentraban el 78% de la matrícula, en 1998 conservaban el 63%, y los institutos tecnológicos y colegios universitarios para ese último período reunían el 33% (MPPES, 2009).

Igualmente, destaca el fenómeno relativo a los egresados: entre 1982-1983, el 82% correspondía a instituciones oficiales, y 18% a privadas, en

tanto que, en el período 92-93, de las instituciones oficiales egresó el 55% y de las privadas el 45%. (OPSU, 1984, datos aportados por Castellano, 1998, p.232).

A mediados de los años ochenta empezó a divulgarse el discurso relativo a la incapacidad del Estado de continuar financiando a la educación superior, en consecuencia, se propugnaron y pusieron en práctica medidas dirigidas a la búsqueda de ingresos adicionales a través de la venta de servicios y suscripción de contratos para realizar investigaciones, y/o mediante el cobro de matrícula en las instituciones del sector oficial. Esto último no llegó a materializarse. Lo cierto es que el Estado restringió la inversión en educación superior; entre 1990 y 1998 la inversión real fue de 8.825 millones de dólares (Oficina de Planificación y Presupuesto. MPPEs.2009).

La creación de Institutos Universitarios de Tecnología y Colegios Universitarios dependientes del Ministerio de Educación, así como la fundación de universidades experimentales colocó a la educación superior oficial bajo el control del gobierno de turno. Por otra parte, la política privatizadora resultó en un crecimiento sin control de instituciones privadas, generándose dos sectores claramente diferenciados: el universitario y el de institutos tecnológicos y colegios universitarios cuyo régimen legal, formas de gobierno y de organización internas son incompatibles, dificultándose su estructuración en un sistema.

Para concluir esta parte resumimos en siete puntos las acciones de política educativa concretadas en los cuarenta años de democracia representativa:

1. De la política de democratización orientada a ampliar el acceso a las universidades oficiales se pasó a la política de modernización dirigida a la diversificación de instituciones y carreras, la expansión territorial de institutos oferentes de carreras cortas e, implícitamente, la apertura de espacios para la propiedad privada en educación superior. Estos hechos introdujeron la perspectiva tecnocrática en ese nivel educativo y la privatización mediante instituciones, en su mayoría de “absorción de demanda”, y unas pocas dirigidas a la formación de los cuadros tecno-administrativos requeridos por los sectores dominantes, con independencia del Estado.

2. La creación del Sistema de Selección y Admisión a la Educación Superior, mediante el cual se racionalizó el crecimiento y se legitimó la

exclusión y, la institucionalización de las pruebas internas para el ingreso a las universidades del sector oficial.

3. La creación por parte del Estado de un conjunto de universidades llamadas “experimentales” controladas directamente por el partido de turno en el poder, en coordinación con sectores privados, lo que facilitó el manejo de la educación superior por parte de los grupos dominantes nacionales y extranjeros.

4. La fundación de un conjunto de instituciones oferentes de carreras cortas orientadas a la formación de técnicos superiores de acuerdo con las exigencias de especialización de la división técnica del trabajo; instituciones que en la práctica devinieron en receptoras de aquellos aspirantes que por su procedencia social y “capital cultural” no lograban alcanzar los puntajes requeridos por las pruebas para la admisión en las universidades.

5. Reducción significativa de la responsabilidad del Estado en la educación superior. La inversión realizada en educación entre 1989 y 1998 evidenció una tendencia descendente, afectada por la propensión a realizar recortes presupuestarios en todos los aspectos sociales y, en especial como estrategia para construir la viabilidad del proyecto de privatización de la educación superior.

6. Reforma curricular tecnocráticamente dirigida, que en el caso de las facultades de Ciencias Sociales de las universidades, se expresó además en la creación de escuelas de Administración, las carreras de Relaciones Públicas y/o Industriales; incorporación de especializaciones o menciones en el nivel de grado que dieron como resultado los perfiles estrechos; todo esto acompañado por cambios en los planes de estudios dirigidos a minimizar la formación política y humanística en todas las áreas de conocimiento.

7. Desdibujó de la universidad, institución que quedó subsumida en un conjunto de instituciones desarticuladas producto de un crecimiento no planificado donde los valores empresariales privan sobre los académicos. Debilitamiento del Estado como rector de la educación superior.

La década del noventa fue de avances de las concepciones neoliberales en América Latina, y Venezuela no fue la excepción. El neoliberalismo busca corporizar el planeta. Para ello debe corporizar a los Estados nacionales y convertirlos en apéndices dependientes de las grandes empresas monopólicas internacionales, y de las burguesías nacionales, supeditadas

a las primeras; y para lograrlo, propugna – con la ayuda de los medios de comunicación a su servicio– la idea de la separación entre política y economía, lo cual de inicio reduce el radio de acción del Estado y vulnera moralmente su autonomía para definir políticas, en especial, las económicas las cuales son parte de la soberanía de cada país. Con tal espejismo esa soberanía le es arrebatada a los pueblos y transferida al mercado mundial y local monopolizado, que supuestamente es más eficiente que el Estado. Esas son metas y estrategias, las tácticas son: reducir cada vez más el tamaño y las funciones del Estado, incluyendo todo el ámbito educativo y cultural en general; privatizar las empresas vitales y los servicios públicos, liberar las inversiones extranjeras, permitir la libre convertibilidad de la moneda, reducir las regulaciones estatales, reorientar las políticas sociales hacia el señuelo efectista, entre otras. Todas estas medidas tomadas al margen del sistema integral que caracteriza a una República del siglo XXI significa mutilarla, retrotraerla a épocas superadas, y acabar con la democracia.

A fines de los noventa, y bajo tales designios, en Venezuela, el precio de petróleo había descendido a menos de ocho bolívares por barril y para compensar en parte el ingreso se había aumentado la producción y exportación, decisión que no permitía recuperar el precio, la estrategia del gobierno se dirigía a privatizar la industria petrolera, como se habían privatizado las telecomunicaciones y la energía eléctrica, mediante un proceso acelerado de desnacionalización y entrega de las riquezas del país a empresas transnacionales, especialmente de Estados Unidos; la deuda social acumulada se aceptaba como sencillamente incalculable, casi el 80% de la población se ubicaba en la pobreza, la llamada “clase media” se había depauperado y toda la sociedad era presa de una crisis ética sin precedentes en nuestra historia.

Los porcentajes y situaciones expuestos, obviamente, son algunas de las evidencias que prueban el *educidio*.

4. Universidad, Democracia Participativa e Inclusión: 1999-2002.

En el año 1999 no sólo hubo un cambio de gobierno sino de orientación en la conducción del país. El Presidente Hugo Chávez Frías, inició su mandato fundamentándolo en una concepción de sociedad

diametralmente opuesta a la de los gobiernos anteriores; una sociedad cuyo centro es el ser humano. En su discurso del 7 de febrero de 1999, al tomar posesión de la Presidencia de la República señaló que, sin desatender el desarrollo económico, su gobierno pondría especial interés en desarrollo social y el desarrollo político. Para comenzar a instrumentar los cambios anunciados convocó a una Asamblea Constituyente, la cual elaboró un proyecto de Constitución cuyo texto fue sometido a consulta pública en referendo nacional, y aprobada por la mayoría del pueblo a fines del año 1999. Desde ese momento son evidentes e indetenibles los cambios que han venido ocurriendo en el país, y que están orientados hacia la justicia social, inclusión, solidaridad, prioridad de lo colectivo, reconocimiento de las raíces pluriculturales y multiétnicas que marcan su devenir histórico, y por la **rehabilitación del papel del Estado** como impulsor de transformaciones dirigidas al logro de un desarrollo económico-social endógeno, integral, independiente y soberano, cuyos principios se incluyen en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. En consonancia con el proyecto país dibujado en la Carta Magna y, con base en estudios y diagnósticos previos sobre la situación de Venezuela, y la realidad que se palpaba cada día en las calles, se elaboraron las *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, que contiene cinco equilibrios: económico, político, social, territorial e internacional*, y cuyo eje central era, y sigue siendo en el Plan de desarrollo 2007-2013, **la refundación ética y moral de la Nación venezolana**. La educación formando parte del equilibrio social ha sido considerada y tratada desde ese momento, como prioridad para elevar el nivel de conciencia y dar poder al pueblo.

Es importante destacar que, basándose en las riquezas petroleras que posee el país, se trazó una estrategia para la reducción de la producción a fin lograr el aumento de los precios, y se iniciaron conversaciones con los mandatarios de los países miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), a fin de lograr la recuperación de este importante organismo, desde entonces la OPEP ha vuelto a tomar su liderazgo en el mundo, y los precios del petróleo se recuperaron aceleradamente. Otra estrategia estuvo dirigida al uso soberano de este recurso, tanto en función de las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y geopolíticas internas, como para el logro de la integración de

América Latina y El Caribe bajo los principios de solidaridad, cooperación y complementariedad, lo que no descarta la cooperación y solidaridad con otros pueblos del mundo, muy especialmente los del sur, con los que el pueblo venezolano tiene lazos históricos indisolubles. En este sentido, la política internacional del gobierno parte de la convicción de que es imposible alcanzar justicia social, solidaridad, convivencia humana y paz en el mundo, si no se rompe con la hegemonía unipolar representada por Estados Unidos y los grandes centros del capitalismo mundial, lo que hace indispensable contribuir con la edificación de un mundo pluripolar. La crisis global del sistema capitalista que estaba latente, y afloró años después demuestra, sin duda alguna, la justeza de esta estrategia, y la fortalece.

Paso a paso se han venido comprobando las realizaciones en todos los espacios de la sociedad, la mayoría con grandes dificultades, muchos con aciertos y algunos con evidentes errores. Los últimos, explicables en el contexto de las contradicciones internas que acompañan todo proceso que pretenda **impulsar transformaciones estructurales**, lo que necesariamente exige cambios de conciencia inscritos en nuevas lógicas, nuevas formas de pensar, sentir y actuar y, en síntesis, en la interiorización de una cultura totalmente distinta a la que desde inicios del siglo pasado nos signa como país petrolero, rentista.

Desde el punto de vista educativo, la Constitución de 1999 garantiza la gratuidad de la educación hasta el nivel de grado; la educación se reconoce como bien público, derecho humano y responsabilidad indeclinable del Estado⁹. Se declara que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar los fines del Estado, entre los cuales destacan, el desarrollo de la persona, el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, entre otros¹⁰. En consonancia con estos principios, en los dos primeros años de gobierno se diseñaron políticas que, evaluadas y redefinidas constantemente, están dirigidas a incluir a toda la población en los procesos educativos que en acuerdo con dicha Carta Magna deben proporcionar **formación integral de alta calidad**.

9 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Art. 102 y 103

10 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Art. 3.

Desde los primeros años se vieron los efectos de la política educativa dirigida a la inclusión de todos y todas en el sistema escolar, en consecuencia, la matrícula en planteles oficiales que había descendido a 78,4% a fines del segundo período de Rafael Caldera, en 1998, si bien tuvo una leve caída a 78,1%, en 1999, repuntó a 79,5% y 79,1% en los años 2000 y 2001 (Cifras tomadas de Graffe, 2005, pp. 230 y 304). En el año 2001, la matrícula se incrementó en 7% con respecto al año anterior. Al respecto señala Graffe (2005) *Tómese en cuenta que este crecimiento de la matrícula es el más alto desde 1987 y que de algún modo puede ser expresión de que se ha revertido la contracción de la escolaridad que se inició en 1994* (316). En cuanto al presupuesto asignado a la educación, en el discurso ante la Asamblea Nacional con motivo de la presentación de la Memoria y Cuenta correspondiente al primer año de gestión, el Ministro Héctor Navarro señaló que el presupuesto asignado a la educación *se había incrementado en más de 100% al pasar de 1,93 a 4,14 billones de bolívares, lo que representa un 6% del Producto Interno Bruto. Esto permitió que entre 1999 y 2000 un millón de niños fueran incorporados al sistema educativo, significando un aumento de 20% de la matrícula escolar* (315).

Así, podemos observar que desde el inicio del gobierno bolivariano se dieron los primeros pasos firmes para alcanzar la **universalización de la educación**, y a través de ella, “otorgar poder al pueblo”. En esta perspectiva, la educación superior se reconoce como un factor estratégico para la transformación social, la consolidación de la soberanía nacional y la construcción de una sociedad justa. A fines de 1999 se reestructuró el Ministerio de Educación, transformándose en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), con cuatro Viceministros: Asuntos Educativos, Cultura, Deportes y Educación Superior. Durante los dos primeros años se mantuvo una consulta permanente con los distintos movimientos pedagógicos, comunidades educativas, maestros y profesores para elaborar el Proyecto Educativo Nacional (PEN), cuyos lineamientos sirvieron de base para la elaboración de la primera propuesta sobre Ley Orgánica de Educación que fue introducida en la Asamblea Nacional, y que en aquel momento no se aprobó.

Es también importante señalar que en agosto de 1999 fue creado el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT), con la función primordial de crear el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI),

enfatisando el hecho de que tal sistema debe proveer el ambiente y los recursos necesarios para la creación, circulación y utilización del conocimiento en la sociedad, en sentido amplio (Genatios, C y Lafuente, M, 200, p.26). En el año 2001 fue aprobada la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación. Todo ello, da cumplimiento a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su Art. 110 La creación del Ministerio y la aprobación de la Ley respectiva han sido apoyos fundamentales para la educación en general, y muy particularmente, para la universitaria.

En los distintos documentos elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y por Viceministerio de Educación Superior, entre los años 2000 y 2001, se reconoce que la educación es la base fundamental para que el pueblo venezolano pueda participar protagónicamente en la construcción de la democracia participativa, en el desarrollo endógeno, sostenible e integral, en la consecución de la paz y en la contribución al respeto de los derechos humanos, según lo establecido en el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, y nuestra Carta Magna. Se enfatiza que el acceso al conocimiento y a la información, la participación en los circuitos de difusión y transformación de los saberes, la creación intelectual, el desarrollo tecnológico y su aprovechamiento creativo son claves para el desarrollo humano integral y sustentable, así como para el conocimiento, reconocimiento y comprensión de nuestra diversidad y potencialidades como país, el combate contra la pobreza y todas las formas de exclusión social. Por ello, la inclusión de todos y todas en este nivel educativo no implica solamente acceso y consecuentemente aumento de la matrícula, sino también cobertura geográfica en función de la construcción del Equilibrio Territorial, lineamiento del Plan Económico y Social de la Nación 2001-2007 y, fundamentalmente, la construcción de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria y la complementariedad, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, culturales y sociales, y de preservación y fortalecimiento de la identidad nacional, respetando y apoyando la de los restantes pueblos latinoamericanos y caribeños.

Bajo esta concepción, desde el Viceministerio de Educación Superior se diseñaron Políticas para la orientación de la educación superior,

que fueron debatidas por las comunidades académicas de las distintas universidades, así como por las de los institutos universitarios tecnológicos y colegios universitarios. La difusión y discusión de dichas políticas se realizó durante el año 2000, y finalmente fueron publicadas en el año 2001 en el Documento denominado **Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior 2000-2006**.

Las políticas diseñadas fueron:

Política 1. Estructurar un sistema de educación superior que favorezca la identificación clara de sus instituciones, propósitos y niveles, la articulación y reciprocidad entre ellas y la movilidad de estudiantes y profesores entre instituciones y niveles. (Ministerio de Educación, cultura y Deporte, 2001. p.43).

Con respecto a esta política el Viceministerio se expresó:

La generación y consolidación de sólidos vínculos entre instituciones y modalidades de la educación superior, además de permitir tanto el diseño y realización de programas conjuntos en los ámbitos de docencia, investigación y extensión, como el uso racional de recursos, inciden favorablemente en la equidad al facilitar la movilidad de los estudiantes y la prosecución de sus estudios, tanto como el reconocimiento de las carreras para quienes las han terminado y desean ingresar al nivel universitario (Viceministerio de Educación Superior, 2000)

Mediante la ejecución de esta política se buscaba dar solución a uno de los problemas generados por la expansión, diversificación y heterogeneidad que caracterizaba, —y aún caracteriza— a ese nivel de la escolaridad venezolana, aspectos que se han expresado en un conjunto de instituciones cuyo crecimiento se ha producido de manera desarticulada y fragmentada, con graves problemas que han ido acumulándose, y que impiden la conformación de un verdadero sistema o subsistema, con estructuras orgánicamente establecidas y canales de vinculación y articulación apropiados (MECD, p. 18).

Entre las estrategias de acercamiento a esta política se destacan el establecimiento de criterios y orientaciones que condujeran a la concreción de

formas y mecanismos de articulación y reciprocidad entre las instituciones, sin desmedro de su especificidad, es decir, respetando la diversidad (43). Esta estrategia tuvo su expresión en el Proyecto denominado **Redes Académicas Regionales de Educación Superior**, al cual nos referiremos más adelante, y cuyas orientaciones y ejecutorias sirvieron de fundamento para las demás políticas.

Política 2. Elevar la calidad académica de las instituciones y mejorar su eficiencia institucional (45).

Mediante esta política se buscaba revertir el deterioro de la calidad académica e institucional que se venía manifestando en sus múltiples dimensiones, producto de la *expansión cuantitativa, el peso del clientelismo político y el escaso control por parte del Estado para asegurar la calidad* (29). La calidad es entendida en forma integral, como un proceso multidimensional que atañe a todas las funciones, procesos, actores y acciones al interior de las instituciones. Frente al concepto restringido de calidad, el documento de políticas lo asume como un reto del día a día de dichas instituciones, consustancial con su transformación, (30) para que sus objetivos, planes y programas puedan responder a los *desafíos emergentes que le son planteados por los radicales cambios, tanto en el orden del conocimiento, sus modos de producción y difusión, como los inherentes a los reordenamientos económicos, sociales, políticos y culturales propios de un mundo crecientemente globalizado* (31). Asociados a la calidad se reconocen: el ejercicio del pensamiento crítico, la generación de nuevos conocimientos, de conocimientos contextualizados y pertinentes que respondan a los requerimientos sociales, políticos y éticos; nuevos modelos pedagógicos. En palabras de Tunnermann (2000, p. 245), se trata de la necesaria reconfiguración de la institución universitaria no sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como centros de pensamiento crítico. El objetivo principal de esta política se dirigía a orientar explícitamente a las comunidades académicas, para que impulsaran y asumieran cambios en las formas de pensar y actuar, pues ello es un prerrequisito para la verdadera transformación universitaria. Se trataba de remover la raíz epistémica subyacente en las formas de producir, organizar y difundir el conocimiento; en las de enseñar, aprender e investigar; en la organización

académica y, en síntesis, en el comportamiento de las comunidades e instituciones. En consecuencia, las estrategias de esta política se expresaron como: el ejercicio de la autonomía responsable, el impulso de la cultura de la evaluación y acreditación; la creación de la carrera académica, los planes institucionales para la formación de profesores, el fortalecimiento y ampliación de los estudios de postgrado y las unidades de investigación; y el fomento de cambios curriculares dirigidos a la formación integral que involucraran la atención permanente al desempeño estudiantil, entre otras. (Ver MECD, 2001, pp.46-47-48).

De la lectura del contenido de esta política se deduce la importancia conferida al logro de la calidad de las instituciones de educación superior, sin que ello comportase violación alguna de la autonomía y sí un profundo respeto por los principios que, como éste y el de la democracia, históricamente, desde el Movimiento de Córdoba, han sido pilares de la universidad en América Latina y en Venezuela. Para cumplir con esta política, se desarrollaron varios proyectos, como veremos más adelante.

Política 3. Mejorar la equidad en el acceso y en el desempeño de los estudiantes (49).

Esta política se dirigió a solucionar dos grandes problemas presentes en la educación superior. En primer lugar la inequidad existente en el acceso que, como analizamos en páginas anteriores fue producto de la estrategia de racionalización del crecimiento, en el contexto de la política de modernización puesta en práctica durante el segundo gobierno del Dr. Rafael Caldera. Esta estrategia, que se instrumentó por medio de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y las pruebas internas impuestas por las universidades autónomas y experimentales, favoreció a los grupos provenientes de planteles privados y a los sectores socialmente más favorecidos, profundizando la exclusión social y educativa, y contribuyendo a la elitización de las universidades. Eufemísticamente se acuñó el término de “población flotante” para referirse a esa inmensa población que año tras año tocaba las puertas de la educación superior sin lograr entrar. En segundo lugar, la política se dirigió a atacar el deterioro de la calidad en la formación de los estudiantes, *en la cual tienen indudable peso*

las condiciones institucionales desfavorables al mejoramiento del desempeño estudiantil (Téllez, M y González, H, 2004, p. 152).

Esta política expresa la responsabilidad del Estado y de las instituciones universitarias en la solución de estos dos grandes problemas, los cuales son consecuencia, como hemos visto, de políticas y estrategias aplicadas por gobiernos anteriores, no sólo con relación a ese nivel educativo, sino con la sociedad en su conjunto. Recordemos que a partir de la década del setenta el modelo dependiente, modernizante, desarrollista y excluyente ganó espacios en la sociedad venezolana, generando, en los años ochenta y noventa, más deterioro humano e institucional mediante los paquetes neoliberales, cuyo efecto fue la rebelión del pueblo, mediante el “Caracazo”, ante lo cual la respuesta del gobierno fue una brutal represión con un saldo aun no cuantificado de muertos y heridos. Obviamente, esta exclusión social repercutió negativamente en la educación, así como también contribuyó con el deterioro institucional y social en su conjunto que, como lo señalamos antes, ocasionó una crisis ética sin precedentes en nuestra historia, la cual aún no hemos superado. Como era de esperarse esa crisis también se hizo presente en el sector universitario, donde echó malas raíces, y permanece.

Como estrategias de esta política destacan: incorporar, en el proceso de selección y admisión nuevos criterios y procedimientos que respondan al principio de igualdad de condiciones y oportunidades para todos aquellos que hayan culminado los estudios de secundaria; coordinar con el Viceministerio de Asuntos Educativos¹¹ y con las universidades la realización de programas orientados a mejorar la calidad de la demanda estudiantil, cuyos beneficiarios sean los alumnos de educación media de los planteles del sector oficial; aumentar la oferta de educación superior en el territorio nacional; diseñar programas para la atención del desempeño estudiantil, asumido como un problema complejo, multidimensional e institucional, y no individual de cada estudiante.

El desempeño estudiantil se conceptualizó como el conjunto de experiencias y logros formativos de los estudiantes en su relación con la educación superior, y en tal sentido, se concibió como una responsabilidad

11 En el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Viceministerio de Asuntos Educativos tenía bajo su responsabilidad la orientación, planificación y supervisión de la educación desde el nivel inicial hasta el medio, diversificado y profesional.

de las instituciones, asociada a la calidad de la enseñanza, entendida ésta, como parte esencial de la **formación integral**. Consideramos que, asumir y definir el proceso de enseñanza y aprendizaje como formación integral, constituyó para el momento una innovación educativa y un aporte fundamental para superar los problemas derivados de la tendencia profesionalizante y tecnicista que tomó cuerpo en las instituciones universitarias a partir de la década del setenta.

Aparte de algunos pequeños avances que se lograron con respecto a la PAA, el proyecto más importante desarrollado en ese periodo fue el de Desempeño Estudiantil, siendo también necesario destacar que se diseñaron algunos currículos con las comunidades académicas de los Institutos Universitarios creados entre los años 2000 y 2002, que incluyeron la integración de las funciones universitarias como elemento sustancial de la formación integral, pero sin duda, la mejor y más acaba expresión institucional y curricular se obtuvo con el Proyecto Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela, diseñado durante año 2002, donde se incorporó la docencia como formación, investigación formativa y extensión, entendida como parte del todo sociedad-universidad, para permitir y contribuir con la formación integral, lograda, además, mediante la articulación de ejes que portan conocimientos, valores y prácticas que conjugan experiencias intelectuales, ético-políticas y estéticas, como veremos más adelante.

Política 4. Lograr una mayor pertinencia social de la educación superior en los distintos ámbitos territoriales (MECD, 2001, p. 51).

Esta política expresa una concepción amplia de la pertinencia, y aunada a las anteriormente descritas, tenía como propósito incorporar a las comunidades académicas en la construcción del desarrollo nacional, regional y local. Dada la diversidad regional venezolana, la de las instituciones educativas, su expansión en el territorio nacional y que dichas casas de estudio forman parte del potencial de las regiones, se consideró indispensable trabajar al unísono por la transformación regional e institucional para utilizar al máximo las potencialidades de ambas en el desarrollo endógeno, integral y sustentable del país.

La pertinencia, junto con la calidad y la equidad podemos decir que constituían el núcleo de la política pública en educación universitaria en ese período, y tenía que ser así, ante el estado de deterioro y de carencias

encontrado en las instituciones. Las estrategias formuladas para esta política evidencian su articulación con las propuestas para las demás, de manera tal que su totalidad pudiese producir los efectos de transformación deseados, en especial aquéllas dirigidas al logro de cambios en los modos de pensar y de actuar. Por tanto, los proyectos que se diseñaron y ejecutaron coadyuvaban al todo.

Política 5. Lograr una mayor interrelación de las instituciones con las comunidades de entorno. (54).

Esta política alude directamente a la relación universidad-sociedad. Se dirige a potenciar y fortalecer la responsabilidad de las instituciones con los grupos sociales que hacen vida en comunidades, entendiendo que una comunidad no se refiere sólo a un espacio territorial sino también institucional, de trabajo, de recreación, en los cuales los ámbitos de competencia de las distintas áreas de conocimiento puedan encontrarse, tanto para ayudar a solucionar problemas, como para enriquecerse con el estudio y comprensión de la dinámica de esos ambientes. Se trata de fomentar el diálogo de saberes, el encuentro entre los conocimientos que se crean y recrean en las instituciones universitarias, con los saberes que existen y se utilizan fuera de esos recintos, en el entendido que, aquéllos conocimientos siempre serán incompletos y necesitan de otros, populares, originarios, ancestrales, para enriquecerse, para nutrirse. Esta política, por otra parte, está directamente referida a la función de extensión universitaria, que a nuestro juicio, es aquella que permite integrar a la investigación y a la docencia para contribuir, con la formación integral que es parte del cumplimiento de la responsabilidad social de la universidad.

Entre sus estrategias haré referencia a tres, cuyas trascendencias son innegables: en primer lugar aquella dirigida a *promover la ampliación del servicio social que se cumple en las carreras de Ciencias de la Salud y Agropecuarias, a otras carreras que ofrecen las instituciones de educación superior; auspiciar la articulación de los programas de extensión de las IES con proyectos institucionales del Estado, sobre todo con los que ejecuta el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; auspiciar y apoyar la ejecución de proyectos orientados a la creación de nuevos sentidos que faciliten la permanente construcción de una cultura democrática y su ejercicio en la vida cotidiana de ciudadanos y comunidades (54).*

Es importante señalar que la primera estrategia señalada dio origen a la Ley de Servicio Comunitario que actualmente cumplen los estudiantes de las distintas instituciones y carreras o programas de formación. A través de su cumplimiento se aspira que, por una parte los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos durante su aprendizaje, se involucren en dificultades concretas de la realidad social, se enfrenten con problemas y situaciones no creadas en laboratorios, comprendan que no hay cuestiones simples, que todas son complejas y necesitan la concurrencia de varias áreas de conocimiento para su abordaje; que cada situación constituye en sí misma una totalidad con múltiples dimensiones y determinaciones, así como que la incertidumbre es una característica de la vida misma, en consecuencia no hay seguridades, no existe conocimiento acabado, todo saber puede ser refutado y demostrarse que es incompleto o errado. Por tanto, este proceso de encuentro con los enigmas, incógnitas, dilemas y, en síntesis, situaciones y realidades que como tales siempre serán temporales, se suceden una tras otra y hacen posible que fluya la creatividad, que emerja el pensamiento crítico, la capacidad para hacerse preguntas, la potenciación del intelecto. Es lo que permite que los alumnos se sensibilicen ante las contrariedades que constituyen parte de la vida misma y serán las que tendrán que enfrentar como profesionales, pues, el avance histórico, económico, social y político de los pueblos siempre nos impondrá el deber de transformarnos y transformar indefinidamente.

Las otras dos estrategias seleccionadas se refieren en primer lugar a la necesaria contribución de las instituciones al desarrollo y ejecución de los proyectos estratégicos que realiza el Estado y, en especial a la ineludible ayuda a los otros niveles del sistema escolar; y en segundo lugar, ante la necesidad de construir la democracia participativa entre todos y todas, esta estrategia alude al papel del conocimiento y los saberes en la organización de las comunidades, para que asuman la participación como parte de su vida cotidiana, potenciando de ese modo el fortalecimiento del poder popular.

Política 6. Promover y fortalecer la cooperación nacional e internacional entre las instituciones de educación superior.

La importancia y vigencia de esta política está más que demostrada en los momentos actuales, dada la importancia que nuestro gobierno ha dado

a la política internacional y, sobre todo, al trabajo que realiza por el logro de la real integración y unión de los pueblos de América Latina, el Caribe y particularmente el Sur; este proyecto por demás necesario en las condiciones actuales de avance del imperialismo, situación que eufemísticamente se ha dado en llamar “globalización”, se ha extendido solidariamente a otros continentes.

Por otra parte, esta política marcó un cambio sustancial de los modos como hasta ese momento se había desarrollado la cooperación de las instituciones nacionales con las de otros países del mundo. Este intercambio dirigido por las instancias institucionales de cooperación interinstitucional o internacional, no obedecía ni a políticas públicas, y generalmente, tampoco a políticas institucionales; su desenvolvimiento respondía a iniciativas personales o a intereses intelectuales, a veces desligados de los intereses y necesidades de los pueblos. De allí la urgencia de cambiar las prácticas existentes para que las instituciones se engranen en procesos que orientados por los principios de cooperación, solidaridad y complementariedad, potencien sus capacidades para articularse nacionalmente, y en su diversidad, ayudar a construir el desarrollo endógeno, integral y sustentable del país; y en lo internacional, para nutrirse a través del intercambio con las comunidades académicas de otras latitudes, así como, participar en el fortalecimiento de las economías, culturas, formas de vida democráticas en los pueblos de nuestra América y de otros lugares del mundo.

Esta política tenía además, una función coadyuvante al logro de las anteriores, lo que puede apreciarse de las siguientes estrategias: *propiciar y dar apoyo al trabajo en red entre las instituciones de educación superior, para facilitar la coordinación interinstitucional en la formulación y ejecución de proyectos y programas académicos, así como para concertar los esfuerzos y recursos; incentivar la creación de proyectos interinstitucionales que desencadenen en procesos de educación-producción en áreas prioritarias tanto regionales como nacionales; diseñar y ejecutar programas de integración académica de las IES con países de América Latina y el Caribe, como base para avanzar en una integración regional y subregional que permita explorar soluciones a los problemas culturales, científicos, educativos, tecnológicos de la región, para responder a los desafíos que los nuevos escenarios están planteando; crear un centro de investigaciones sobre la educación superior, con dos propósitos fundamentales: a) consolidar la educación como campo de análisis y reflexión permanente, que permita*

la formulación y ejecución de proyectos de carácter internacional y transdisciplinario; b) servir de apoyo a la toma de decisiones gubernamentales mediante la ejecución de estudios puntuales y formulación de propuestas (56-57).

Sin duda que de la lectura del documento de Políticas elaborado y puesto en funcionamiento durante los primeros tres años del Gobierno Bolivariano, se puede concluir que existía toda la voluntad política basada en el conocimiento y en el compromiso con el proyecto país para trabajar por la real transformación de la educación superior venezolana, en pro de la construcción del nuevo Estado y sobre todo de la **refundación ética y moral de la Nación**.

En los primeros dos años de gobierno bolivariano se crearon cuatro universidades y cuatro institutos universitarios tecnológicos, la mayoría de estas instituciones, en localidades desasistidas de oferta pública. Las cuatro universidades son: Marítima del Caribe, (Catia La Mar. Estado Vargas); Sur el Lago, (Estado Zulia); Yaracuy (San Felipe) que había sido creada por el Presidente Rafael Caldera pero no estaba en funcionamiento, y la de la Fuerza Armada (Caracas, con núcleos en distintos estados del país). También, la Universidad privada Santa Rosa (Caracas). Los institutos tecnológicos son: IUT Apure (Mantecal. Edo Apure); IUT Barinas (Socopó y Barinitas. Edo Barinas); IUT Bolívar (Ciudad Bolívar); e IUT La Fría (La Fría. Estado Táchira). Estos institutos tecnológicos poseen diseños curriculares que integran la formación profesional con valores ético-políticos y socio-ambientales, destinados a garantizar la formación integral; están centrados en la articulación educación-sociedad, y vinculados a los proyectos de desarrollo endógeno que se ejecutan en el país. **Se combinó exitosamente inclusión con calidad entendida ésta como formación integral y aplicación social del conocimiento.**

Entre los años 2000 y 2003 se ejecutaron varios proyectos para alimentar las estrategias e ir dando respuesta a las políticas, nos referiremos brevemente, por razones de espacio, a cuatro de ellos.

Proyecto: Redes Académicas Regionales de Educación Superior. Este proyecto fue base para avanzar en los cambios propuestos en cada una de las políticas. Se construyeron ocho Redes Regionales entre instituciones de educación superior de los sectores oficial y privado, los gobierno regionales y locales, los organismos regionales para la ciencia y

la tecnología (FUNACITES), el sector productivo y comunidades; y se avanzó en el reconocimiento recíproco, en compartir planes y propuestas para el desarrollo regional, establecer alianzas para la realización de posgrados y proyecto de investigación, ir creando la cultura de la cooperación, la complementariedad y la solidaridad, ensayar la utilización de los recursos en forma compartida, romper con el distanciamiento mutuo entre las universidades y otras instituciones de educación superior (IES), de estas con el sector productivo, y sobre todo con los gobiernos regionales y locales, en este sentido, se realizaron algunos encuentros para acordar en la realización de programas que respondieran a los planes de desarrollo regional avalados por las experiencias y potencialidades de las IES.

Proyecto: Modernización y transformación de la educación técnica y tecnológica. Este proyecto se dirigió en primer lugar a las Escuelas Técnicas y a los Institutos Universitarios Tecnológicos, en el caso de estos últimos se trataba del abordaje integral de un conjunto de asuntos que tenían relación con la calidad académica, la equidad y la pertinencia, tales como: formación de profesores, revisión y cambios de los planes de estudio, dotación de tecnología de punta para laboratorios, talleres y salas de computación, ampliación de aulas y espacios para el aprendizaje, así como, las adquisiciones de nuevas sedes. De igual modo, este proyecto incluía el fortalecimiento académico de los grupos de investigación y el apoyo a los programas de extensión; la formación de los profesores, conjuntamente con la revisión curricular y la dotación de tecnologías en la dirección de lograr la articulación de estos tres aspectos con el mejoramiento de la calidad. A fines del año 2001 el Proyecto se extendió a las universidades, sólo en el rubro de la dotación tecnológica.

Proyecto de Desempeño Estudiantil y Equidad. Apoyo académico al desempeño estudiantil (PRODES). Este proyecto se inscribió en uno de mayor alcance denominado Alma Mater, bajo la responsabilidad de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). El Proyecto o mega proyecto Alma Mater incluía calidad y equidad de la educación universitaria en Venezuela. Desempeño estudiantil abarcó un estudio aproximado de la conceptualización del tema, la revisión y análisis de datos cuantitativos, el estudio de las perspectivas de distintos actores

sobre el tema, el conocimiento de ciertas experiencias en desarrollo y la propuesta para la acción institucional. Se logró involucrar en el Proyecto a las Facultades de Humanidades y Educación y Farmacia de la UCV; al Instituto Tecnológico Dr. Delfín Mendoza en Tucupita y al Colegio Universitario de Caracas.

En el marco el Proyecto Alma Mater, ya señalado, se trabajó en la creación y puesta en funcionamiento del **Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA)** cuyo propósito era el *aseguramiento e incremento de la calidad y el reconocimiento e incremento de la excelencia de las universidades nacionales. Esto supone que el objetivo nodal de este proyecto es la **evaluación de la comunidad universitaria** (OPSU, 2001.a, p. 21).* La calidad se entendió como la suma e integración de pertinencia, eficiencia y efectividad (22). El proyecto tendría varias fases: creación, supervisión y rendición de cuentas. En cada una de ellas se recogería información dura mediante indicadores e índices que serían procesados, interpretados y juzgados por el Proyecto SEA (35). El Consejo Nacional de Universidades mediante Resolución 383 acordó autorizar a la OPSU para diseñar, validar e instrumentar un Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades.

En el año 2000, el Consejo Nacional de Universidades, a proposición de la OPSU, instrumentó el bono doctoral como reconocimiento a quienes habían obtenido y obtengan el título de doctor (a) en estudios de cuarto nivel. El monto del bono se calcula aplicando un 19,5% a la remuneración mensual del profesor, independientemente de la dedicación y el escalafón universitario. El pago de este bono se hace semestralmente en cada una de las instituciones universitarias. Este bono —a diferencia de otros que se habían creado a fines del siglo pasado y que prácticamente convirtieron a los profesores en recolectores de papeles sobre su quehacer académico para obtener las compensaciones, reconoce el esfuerzo del profesor en su proceso de mejoramiento académico, sin exigirle a priori un esfuerzo adicional al que ya había realizado para la obtención del máximo grado académico. Sin embargo, y dado que el número de doctores (as) en las universidades nacionales era y sigue siendo bajo, son pocos los profesores beneficiados.

Siendo así, se optó por poner en práctica un programa dirigido a otorgar becas a los profesores para realizar estudios de doctorado en

universidades nacionales; este programa también contemplaba la ayuda económica a los programas de posgrado y unidades de investigación articuladas con los posgrados que cursaban los becarios.

Como puede observarse, los Proyectos y programas someramente descritos mantenían una gran coherencia entre sí y con las Políticas Públicas para la Educación Superior, y contribuyeron a ir desarrollando procesos, al interior de las instituciones que, a mediano plazo, serían abono en favor del logro de la calidad y equidad en dicho nivel del sistema escolar

Como se señaló, en enero del año 2002 fue creado el Ministerio de Educación Superior (MES), con dos Viceministerios: Políticas Académicas y Políticas Estudiantiles. Es de hacer notar que por primera vez se funda una instancia gubernamental para la atención integral de los estudiantes. Al nuevo Ministerio, como ente rector de la educación superior se le asignó la misión de diseñar, dirigir, coordinar implantar y evaluar las políticas y planes del Estado Venezolano en materia de Educación Superior (Reglamento Orgánico del MES). Se abrió un proceso de consultas con comunidades académicas y grupos dispuestos a colaborar con el entonces recién creado Ministerio de Educación Superior, trabajo que dio origen a la primera propuesta para una Ley de Educación Superior que no logró ser introducida en la Asamblea Nacional.

En el mismo momento de crear el Ministerio de Educación Superior, el Presidente Hugo Chávez Frías anunció la fundación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), cuyo proyecto rector se comenzó a diseñar en febrero de ese mismo año, se hizo desde el Viceministerio de Políticas Académicas del Ministerio para la Educación Superior (MES), y se contó con el aporte de un grupo de intelectuales estudiosos de la realidad universitaria y conocedores de los avances e ideas emergentes sobre la universidad, y muy especialmente sobre las nuevas formas de crear, organizar y transmitir el conocimiento. El proyecto estuvo terminado en febrero del año 2003, pero debido a los acontecimientos políticos precipitados por el golpe de Estado y el paro petrolero subsiguiente, ambos frustrados gracias a la alianza pueblo-fuerza armada, así como, las huelgas e intentos desestabilizadores, —que no han cesado— la universidad no pudo inaugurarse y se retardó su funcionamiento hasta julio del año 2003. Consideramos que fue el primer proyecto de nueva universidad que respondió a una concepción distinta del conocimiento, inscrita en el Proyecto País y

que permitió demostrar que sí es posible otra universidad, y por ello nos permitimos destacar algunos aspectos de su Proyecto Rector.

En primer lugar debemos señalar que el Documento Rector de la UBV expresa una concepción epistemológica no contribuyente al enfoque científico-positivista, ni a la perspectiva instrumental de la educación y el conocimiento; expone nuevos modos de pensar y actuar para construir una universidad acorde con los principios contenidos en la Constitución de 1999, los cuales asume como orientadores de su propio desarrollo, entre ellos, su **responsabilidad con lo público**, en consecuencia, estará dirigida a formar profesionales-ciudadanos, integrales y comprometidos con el proyecto país, y lo expresa de esta manera:

la UBV asumirá la responsabilidad de participar en la construcción de un país que tiene ante sí los retos de un desarrollo endógeno con claro sentido de justicia social y de consolidación de la democracia participativa como forma de vida política, así como, insertarse en un mundo globalizado con base al principio de autodeterminación de las naciones. Responsabilidad que implica, sobremanera, la puesta en juego de una nueva idea de responsabilidad y de una nueva idea de universidad...” (UBV. Documento Rector, p.12).

Para cumplir con estos principios la UBV incorpora criterios de orden socio-político, ético, pedagógico y epistemológico que deben sustentar y expresarse en todos los componentes, programas y prácticas que confluyen en la construcción de su identidad académica. De allí que se propone dar respuesta a las nuevas concepciones sobre el conocimiento y los saberes, sus relaciones, el compromiso social y político de la universidad como institución comprometida con lo público; los problemas relativos a la complejidad de la realidad y del conocimiento; la necesidad de contribuir con calidad y pertinencia a la eliminación de la exclusión educativa, así como, la—bienvenida y maravillosa— incertidumbre que caracteriza al mundo actual, especie de “irrespeto” popular contra la “paz imperial”, especialmente en Latinoamérica y el Caribe.

Para dejar florecer **la concepción epistemológica que la orienta** la UBV rompió con la estructura dominante en las universidades, es decir

aquella centrada en facultades, escuelas, cátedras, departamentos, y asumió una organización en grandes áreas de conocimiento expresada en campos académicos, núcleos académicos y programas de formación de grado y de formación avanzada, que permite el encuentro entre disciplinas, el trabajo interdisciplinario, la concurrencia de métodos, la fractura de rigideces y los avances hacia la transdisciplinariedad. Para ello, el ejercicio de la democracia y la autonomía responsable constituyen pilares fundamentales.

Desde el punto de vista **pedagógico, el proyecto UBV** asume que el proceso educativo se fundamenta en el diálogo, en el aprendizaje compartido entre profesores y estudiantes mediante el respeto mutuo, el reconocimiento de saberes, experiencias, conocimientos, potencialidades, culturas, hábitos, costumbres, aptitudes y actitudes que fortalecen la relación, y que contribuyen con el aprendizaje.

Para finalizar este punto relativo a políticas y proyectos es necesario señalar que todo el esfuerzo realizado hasta mediados del 2004 no fue continuado por quienes asumieron la conducción del MES a partir del mes septiembre de ese mismo año¹². Nos referimos especialmente a las políticas y los proyectos que las alimentaban. En el caso de la UBV si bien continuó abierta, el proyecto fue desvirtuado en su esencia.

Concluyendo, es necesario también señalar que a partir del año 2000, el Estado venezolano a través del gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías y de los Organismos correspondientes reconocieron las deudas contraídas por las Casas de Estudio superiores con sus trabajadores, y cancelaron lo adeudado por normas de homologación, así como, solventaron el pago de prestaciones sociales. Según información proporcionada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario, y recogida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, la inversión en educación superior representaba para el año 1998 el 0,76 del PIB; en 1999, ascendió a 1,12 y en el año 2002 a 2,17. Esta inversión ha seguido creciendo alcanzando para el año 2007, el 9,04 (MPPES, 2008).

En cuanto a la matrícula en el nivel superior se aprecia lo siguiente: para el año 1998 ascendía a 776.323 estudiantes y para el año 2002, era

12 A partir del año 2007 el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior ha retomado y enriquecido las orientaciones políticas desarrolladas entre los años 2000 y 2003 las que están expresadas en la Misión Alma Mater y en los Lineamientos para los Programas Nacionales de Formación. Podemos decir que ahora sí hay una línea de continuidad en las políticas.

de 955.124, un aumento de 123%. El proceso de inclusión ha continuado y para el año 2008, la matrícula ascendía a un poco más de 2.000.000 de estudiantes (MPPEs.2008).

Nuestra apreciación es que aún falta mucho por hacer, sobre todo en lo que respecta al aseguramiento de la calidad en el sentido integral, como lo ha definido el órgano rector de la educación universitaria desde el año 2000, concepción que se ha reforzado con el tiempo. Pero, también es cierto que por más que desde el MES se impulsen los cambios y que cada año aumente la inversión en las instituciones existentes y se creen nuevas casas de estudios superiores, las transformaciones no se darán sin el apoyo y la participación decidida de las comunidades universitarias, ya que el cambio requiere como requisito la asunción de nuevos modos de pensar; es fundamental comprender que, independientemente de la posición política que se tenga con respecto al proyecto de país, lo que se viene haciendo en ese nivel educativo obedece a recomendaciones de la UNESCO ratificadas en la Conferencia Regional del año 2008 y en Mundial del 2009, así como a los avances mundiales en cuanto a las nuevas formas de crear, recrear y difundir el conocimiento, a los modos de enseñar, investigar, y relacionarse con la sociedad. Por otra parte, está claro que lo que se quiere es transformar la educación universitaria para que contribuya al logro de la independencia científica y tecnológica, así como, con la soberanía alimentaria y condiciones de vida dignas para nuestro pueblo.

Por ese motivo, finalizamos con palabras de nuestro Libertador Simón Bolívar: **“Las Naciones marcharán hacia su grandeza al mismo paso con que camina su educación”**, y *Venezuela ha iniciado su indetenible marcha hacia la democratización del conocimiento.*

Referencias

- AMIN S. (1997). Los Desafíos de la Mundialización México: Siglo Veintiuno. Editores, S.A
- _____(2004). Geopolítica del Imperialismo Contemporáneo. En BORON, A (comp.) Nueva Hegemonía Mundial. CLACSO, Argentina.
- ARANDA, S (1977). La Economía Venezolana. Siglo XXI. Caracas.

- BRONFENMAJER G, y CASANOVA, R (1982). Democracia Burguesa, Crisis Política y Universidad Libera. En, Universidad, Clases Sociales y Poder. CENDES. Editorial Ateneo Caracas.
- CASTELLANO, M. (1998) ¿Modernización o Imperio del Mercado? El Movimiento de los Privado en la Educación Superior en Venezuela. En CASTELLANO M (Coord.), Aportes para la Educación Superior Comparada (211-235). Caracas: UCV/FHE.
- CASTRO, G (1988) Sociólogos y Sociología en Venezuela. UNESCO/ Fondo Editorial TROPIKOS. Caracas.
- CORTÁZAR J.M. (1996) El concepto de Estado docente, alcances y significados. En, La Educación Venezolana, Historia, Pedagogía y Política. UCV. Caracas..
- FIERRO B. L. (1981) Estado de creación de condiciones para la estructuración capitalista en la Formación Social Venezolana. En Formación Histórico Social de Venezuela. Caracas. CENDES. UCV.
- FUENMAYOR, L y VIDAL Y. (2001). La admisión estudiantil y las universidades públicas venezolanas: causas de las iniquidades. Separata de la Revista Pedagogía. Vol. XXII (64), 219-241. Caracas: FHE.
- GARCÍA, C. (1996). Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina. Caracas: Nueva Sociedad.
- GENATIOS, C Y LAFUENTE M (2004). Ciencia y Tecnología en Venezuela. Ediciones OPSU. Caracas.
- GRAFFE, G (2005). Políticas Públicas Educativas Frente a la Crisis, Reforma del Estado y Modernización de la Educación Venezolana 1979-2002. UCV. Caracas.
- LIPRANDI, R. (1990). Expansión y diversificación de los sistemas universitarios. El caso de Venezuela. Cuadernos CENDES, 15/16, 89-113.
- LUQUE, G. (1996) Estado y Educación en la Venezuela del Siglo XX: Una síntesis para la reflexión y la polémica. En Luque Guillermo (coordinador). En, La Educación Venezolana, Historia, Pedagogía y Política. UCV. Caracas.

- _____(1999). Educación, Estado y Nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958. UCV. Caracas.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. (2001). Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001-2007). Caracas: MPD.
- _____(2007). Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013). Caracas: MPD
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001). Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. MECD. Caracas.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2008) Diez años antes, diez años después. Documento interno. Caracas.
- _____Oficina de Planificación y Presupuesto.(2009). Matrícula de Instituciones de Educación Universitaria. MPPEs. Caracas.
- _____ (2008). Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior (SINIEES). MPPEs. Caracas.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO OPSU. (2002). La asignación no exitosa en educación superior. Gerencia de Estadística, Informática y Documentación. MES. Caracas.
- NÚÑEZ, T J y ROA, P (1969). En torno a la Renovación Universitaria. Nueva Izquierda. Caracas.
- PRIETO F.L.B. (1980). El Estado y la Educación en América Latina. Monte Ávila Editores. Caracas.
- QUINTERO, R (1968): La Cultura del Petróleo. Ediciones de la Facultad de Economía. Universidad Central de Venezuela. Caracas
- RENGIFO, R (1984) La Sociología en Venezuela: institucionalización y crisis. El caso de la Sociología y la Antropología en la UCV. En, Ciencia Académica en la Venezuela Moderna. Fondo Editorial Acta Científica Venezolana. Caracas.

- REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999). Constitución. Caracas: Imprenta Nacional.
- SILVA M.J.A (1972) Participación de la comunidad en la educación. En, Cuadernos CENDES. Sociedad Venezolana de Planificación N°s 96-99 referidos a la. Educación Primaria. Caracas.
- SILVA, M. H, y SONNTAG, H (1969). Proposición para una Revolución Universitaria. Unidad Rebelde. Caracas.
- UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (2003). Documento Rector. Caracas: UBV.
- STAMBOULI, A (1978). La Crisis y Caída de la Dictadura de Marcos Pérez Jiménez. En, Política. Caracas.
- TELLEZ, M y GONZÁLEZ, H (2004). Las políticas para la Educación Superior en Venezuela. Un espacio de diálogo entre el Estado y las instituciones. En, La Universidad se reforma II. UCV/MES/ORUS/ IESALC-UNESCO/ Caracas
- TÜNNERMANN, C (2000). Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica. UCV/FHE/ MECD. Caracas.
- VESSURI, H (1984). La Formación de la Comunidad Científica en Venezuela. En, Ciencia Académica en la Venezuela Moderna. Fondo Editorial Acta Científica Venezolana. Caracas
- Instituto de Estudios Políticos. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

La Educación Especial en Venezuela: Algunas Consideraciones para su Reconstrucción Histórica

Beatriz Luque
Belén Osorio
Thaiz Arráez
Yolanda Pérez

En este artículo, se realiza una breve revisión retrospectiva de la Educación Especial en Venezuela con la intención de destacar los hechos más relevantes que permitieron el surgimiento, el desarrollo y la consolidación de esta modalidad de atención del Sistema Educativo. Asimismo, se incorporan a esta retrospectiva los aspectos relativos a las áreas de atención denominadas: Ciegos y Deficientes Visuales, Impedimentos Físicos, Autismo y Sordociegos. Sólo se abordan estas áreas, en virtud, de que, en otros trabajos del presente libro, se tratarán con detenimiento las referidas a: Deficiencias Auditivas, Retardo Mental y Dificultades de Aprendizaje. Áreas que destacan en el país por su desarrollo en el ámbito pedagógico, así como por el mayor número de población atendida.

Breve Historia

El origen de lo que se conoce en Venezuela como modalidad de Educación Especial, data de principios del siglo XX. Una excelente síntesis de lo que caracterizó las experiencias que marcaron este surgimiento en el país, se recoge en la siguiente cita:

La Educación Especial en Venezuela se inicia históricamente, al igual que en otros países del mundo, sin estructura organizativa dentro del Sistema Escolar, definida como una acción de corte filantrópica (sic), promovida por padres y amigos de las

personas con necesidades especiales, a través de la acción privada y con subvención de la acción oficial, en la década de los años treinta... (Hernández, 1995. p 12)

Este interés de brindar atención educativa a la población que fue discriminada por años, se evidencia en el Código de Instrucción Pública del año 1912, donde se hace referencia a la educación de los ciegos, sordomudos y anormales (Ministerio de Educación, 1997, p. 3), reconociendo por primera vez en las bases legales del país, que las personas con este tipo de deficiencias -hoy denominadas discapacidades- tienen derecho a recibir atención educativa.

Las acciones para dar cumplimiento al *Código de Instrucción Pública*, se materializan dos décadas después con la creación de *La Asociación de Amigos de los Ciegos y Sordo-mudos* en 1936. Esta institución surge con carácter privado, y debido a problemas financieros, en el mismo año de su creación, pasa a ser administrada por el Consejo Venezolano del Niño y comienza a recibir el apoyo financiero del Ministerio de Educación.

A partir de la creación de la referida asociación entre 1936 y 1960 comienzan a surgir en el país escuelas especiales, institutos universitarios y centros asistenciales especializados en evaluaciones audiológicas, oftalmológicas, psicológicas, neurológicas y de lenguaje, de carácter público y privado para la atención de ciegos, sordos y retardados mentales principalmente (aspectos que se especifican en otros trabajos del presente libro).

El impacto de tales acontecimientos, se evidencia en la Constitución de la República de Venezuela del año 1961, que en sus artículos 55 y 78, señala que la educación es obligatoria y todos los venezolanos tienen el derecho a la educación, incluidas las personas con necesidades especiales.

Este desarrollo, requería de una instancia que se encargara de su organización, por ello, en el año 1966, el Ministerio de Educación creó el Servicio de Educación de Niños Excepcionales y Preescolar, adscrito a la Dirección de Educación Primaria y Normal, con un modelo de atención asistencial y clínico-rehabilitatorio. En 1970, ese servicio, se transforma en el Departamento de Educación Excepcional y cinco años más tarde los cambios en la estructura del ente ministerial, a raíz de la llamada "Revolución Educativa", llevan a la creación, en mayo de 1975, de la Dirección de Educación Especial. El propósito de esta dirección fue diseñar las

políticas para garantizar la educación como derecho social de las personas con necesidades especiales en Venezuela. Vale destacar que su primera Directora, fue la Dra Aline Lampe.

Este hecho llevaría la democratización de la educación también al campo de la Educación Especial, a fin de dar cumplimiento a los artículos 78 y 80 de la Constitución de Venezuela de 1961.

Paralelo a la creación de la Dirección de Educación Especial (1975), se vivía un ambiente de renovación curricular en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC), según lo expresa Iguaraya de Hernández, en el libro *Formación Docente en Educación Especial* (2002).

Este contexto facilitó que “las Direcciones de Formación Docente y Educación Especial del Ministerio de Educación” (ob. cit p.36) recibieran el asesoramiento del Servicio de Currículo iupecista, para el ajuste de la propuesta del diseño curricular dirigida a la formación de docentes especialistas, elaborada por el Departamento de Recursos Humanos de la unidad ministerial responsable de lo que se configuró como Modalidad de Educación Especial. “Un año después el 16 de julio de 1976 en Sesión Extraordinaria del Consejo Académico N° 24, el IUPC acuerda la creación del Departamento de Educación Especial, autorizando la salida intermedia en la carrera para optar al título de profesor en las especialidades de Retardo Mental, Dificultades de Aprendizaje y Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje” (Hernández, 2002 p. 37).

Este hecho tendría impacto a nivel nacional, por cuanto no existía en el país ninguna institución pública de educación superior que formara al docente de Educación Especial en las tres áreas de atención. Gracias al apoyo recibido de la Dirección de Educación Especial, que asume el pago del personal docente hasta la aprobación del incremento en el presupuesto del IUPC, se inician las actividades académicas en el período 1976-II en las (para entonces) aulas del Edificio Histórico del Instituto.

La primera cohorte de estudiantes se conformó a partir de un llamado realizado a través de las diferentes Zonas Educativas del país. Los aspirantes del interior, en su mayoría, fueron becados por la Dirección de Educación Especial y por sus estados de origen, con la condición de retornar una vez culminada la carrera, lo que propició la ampliación de la cobertura en la atención de la modalidad a nivel nacional. La Profa. Iguaraya de Hernández liderizó el proyecto de formación una vez aprobado.

En este mismo año (1976) la Dirección de Educación Especial, publicó la primera *Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela*, con el objeto de unificar los elementos normativos que constituirían los principios filosóficos, axiológicos y políticos que la orientaron. A continuación se señalan:

1- Definición de la Educación Especial como “...un área de la educación general que, a través de métodos y recursos especializados, proporcionan educación diferenciada e individualizada a los sujetos con necesidades especiales” (Ministerio de Educación, DEE, 1976. p.4; Lampe, 1976 p. 24). El concepto precisa que sólo se diferencia de la educación general en los métodos, estrategias y recursos para responder a las necesidades de la población. La Dirección de Educación Especial asume un modelo de atención psicopedagógico orientado hacia la funcionalidad educativa, abandonando el modelo clínico-rehabilitatorio que se tenía hasta el momento.

Los cambios también impactaron en la concepción de la persona y se asume que se denominarán en adelante:

sujetos con necesidades especiales a aquellos cuyas características son de tal naturaleza y grado que tienen dificultad para adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para la educación regular y por lo tanto, requieren de programas específicos complementarios o sustitutivos, transitorios o permanentes.
(Lampe, 1976. p. 25)

Las áreas de atención de la Educación Especial que se establecieron fueron las siguientes: Dificultades de Aprendizaje, Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje, Deficiencias Visuales, Retardo Mental, Problemas Motores, Problemas Emocionales, Talento Superior e Impedimentos Múltiples.

2- Determinación de sus objetivos: capacitar al individuo con necesidades especiales para alcanzar la realización de sí mismo y lograr el disfrute de la vida; lograr el máximo de la evolución psicoeducativa del individuo apoyándose más en sus posibilidades que

en sus limitaciones y preparar al sujeto con necesidades especiales para su independencia personal, la comunicación la socialización y el trabajo (Ministerio de Educación, DEE, 1976).

3- Definición de los principios filosófico-axiológicos de la atención educativa, a continuación se señalan:

3.1 Democratización, definida como el derecho a participar en igualdad de condiciones y oportunidades en un proceso educativo que le permitiera el máximo desarrollo personal y social acorde con sus aptitudes y potencialidades; y

3.2. Modernización, que se subdivide a su vez en tres subprincipios:

3.2.1. Prevención (ejecución de políticas sanitarias) e Intervención temprana (utilización de diversas estrategias, a fin de evitar o minimizar las causas de las necesidades especiales, así como el derecho de recibir atención tan pronto como se detecte o se presuma la existencia de alguna condición especial).

3.2.2. Normalización: contempla una concepción que trasciende lo educativo para abarcar todas las manifestaciones de la vida social, brindando a los sujetos con necesidades especiales el derecho de compartir espacios cada vez menos restrictivos acordes con sus posibilidades individuales.

3.2.3. Integración: concebida en el marco del derecho social de las personas con necesidades especiales a participar en igualdad de condiciones y oportunidades en cualquier actividad del quehacer humano.

Vale destacar que, en respuesta al principio de Prevención e Intervención temprana, en el año escolar 76-77, se crea un servicio de Identificación Temprana en la Maternidad Concepción Palacios y tres Centros de Desarrollo Infantil, para la atención de la población de 0 a 4 años.

También, en este último año (1977), bajo el Decreto N° 2.038, se creó la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial, como instrumento de apoyo a la Dirección de Educación Especial y a las instituciones privadas vinculadas con la modalidad. La finalidad de dicha creación fue:

divulgar la concepción de la Educación Especial, así como, promover eventos científicos y técnicos de calidad; instrumentar

investigaciones; obtener recursos; sensibilizar a los medios de comunicación social; desarrollar acciones interinstitucionales y de publicación; asistir a eventos científicos y educativos e impulsar la participación de la persona con necesidades especiales a favor de su integración. (Andrade, 1978. p. 4).

La Educación Especial se establece como modalidad del sistema educativo venezolano en *Ley Orgánica de Educación de 1980* específicamente en los artículos del 32 al 35 y posteriormente en el Reglamento de 1986.

En el ánimo de seguir fortaleciendo la plataforma legal que debía amparar a las personas con necesidades especiales, en el mes de septiembre del año 1993, en Gaceta Oficial N° 4.623 Extraordinaria, se promulga la Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas. El objetivo fue el de establecer el régimen jurídico aplicable a las personas incapacitadas (hoy llamadas con discapacidad), a los fines de su normal desenvolvimiento en la sociedad y su completa realización personal. Esta ley definió a las personas incapacitadas como “aquellas cuyas posibilidades de integración social estén disminuidas en razón de un impedimento físico, sensorial o intelectual en sus diferentes niveles y grados que limite su capacidad de realizar cualquier actividad” (Art 1, p.1)

Al respecto, Pestana (2005) señala que con esa ley se comienza a considerar jurídicamente el derecho a la integración social, educativa y familiar de las personas con discapacidad en Venezuela, aunque, en ese instrumento legal, se les denomina como “personas incapacitadas”.

Más adelante, el 22 de septiembre de 1995 se aprueba la Ordenanza sobre Normas para la Construcción y Adaptación de Edificaciones de Uso Público Accesibles a Personas con Impedimento Físico. Normas orientadas a romper las barreras arquitectónicas y garantizar el acceso y movilidad de estas personas en el entorno urbano.

En el año 1996, el Ministerio de Educación de conformidad con lo establecido en los artículos 55 y 78 de la Constitución de la República de Venezuela (1961), y en el artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación (1980), establece la Resolución N° 2005, la cual especifica las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales. En dicha resolución, se establece lo que deben cumplir los planteles

oficiales y privados, para garantizar el ingreso, prosecución y culminación de estudios a los niños y jóvenes con necesidades especiales.

Para el año 1997, la Dirección de Educación Especial publicó los Paradigmas que Orientan la Política de la Modalidad de Educación Especial en Venezuela (Báez, 1997), en el referido documento:

- 1.- Se mantiene que la modalidad se inscribe en los mismos principios y fines de la educación general, y se establece interdependencia con el resto del sistema educativo.
- 2.- Se evidencia un avance de un modelo de atención psicopedagógica a uno de atención integral, esto implicó, entre otras cosas: (a) el cambio en la denominación de personas con necesidades especiales a personas con necesidades educativas especiales, (b) la caracterización de la diversidad de la población a atender y (c) el establecimiento de los programas, estrategias, ayudas técnicas y pedagógicas que deben contribuir al éxito escolar y desarrollo integral.
- 3.- Se plantean dos líneas estratégicas para la atención educativa: “(a) atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales en planteles y servicios de la modalidad de Educación Especial y (b) integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.” (Báez, 1997, p.1)
- 4.- Se conceptualiza a la persona con necesidades educativas especiales desde una visión holística bio-psico-social.
5. Se establecen los elementos fundamentales para la atención integral en cada etapa de desarrollo y se especifica la actuación interdisciplinaria como referente teórico y metodológico en términos de conocimiento, organización y actitud de los equipos de profesionales.
- 6.- Se reestructuran los principios filosóficos-axiológicos establecidos en la Conceptualización y Política de la Educación Especial del año 1976, dicha reestructuración deriva en los siguientes principios:

“(a) Prevención y Atención Integral Temprana: el cual responde a una orientación... educativa que considera las condiciones bio-psico-sociales del niño, la familia y su comunidad

donde (...) a través de la coordinación de planes y programas intersectoriales (...) garanticen la continuidad de la atención; (b) Educación y Trabajo: eje transversal y longitudinal de la atención educativa integral (...) que plantea el acceso a la educación y el trabajo como derechos sociales de todo ciudadano; y (c) Integración Social: principio, proceso y finalidad de la modalidad de Educación Especial (...) para acceder a la educación, cultura, recreación, trabajo y otros ámbitos en igualdad de condiciones y oportunidades.” (Báez, 1997 p.1, 2).

7. Se conciben tres ejes de articulación o líneas de acción para la administración de la política de esta modalidad, a saber:

“(a) Intramodalidad: implica la coordinación política, programática y operativa entre los planteles y servicios de la modalidad de Educación Especial para garantizar la continuidad de la atención educativa integral de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales tanto en la modalidad como en la educación regular; (b) Intrasectorialidad: implica la articulación de la política de la modalidad de Educación Especial con las políticas de los niveles y otras modalidades educativas, así como con los programas y proyectos estratégicos sectoriales en una visión descentralizada y (c) Intersectorialidad: implica la coordinación entre el sector gubernamental (educación, salud, trabajo, protección, entre otros) y la sociedad civil para la planificación y ejecución de programas integrales dirigidos a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.” (p. 2)

La Dirección de Educación Especial para el mismo año 1997, en el cual establece el documento sobre los paradigmas antes mencionado y cumpliendo con la función de orientar la acción educativa que se imparte a los educandos con necesidades educativas especiales en el ámbito nacional, promulgó la Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales en las áreas de atención de Dificultades de Aprendizaje, Retardo Mental, Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales, Impedimentos Físicos, Autismo y Talento Superior; así como

las correspondientes a los Programas de Apoyo: Prevención y Atención Integral Temprana, Educación y Trabajo, Lenguaje e Integración Social.

Posteriormente, en el mes de octubre del año 1998, en Gaceta Oficial N° 5.266 Extraordinaria, se promulgó la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente, en la cual se le garantiza a esta población, incluida aquella que presenta necesidades especiales, el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el estado, la sociedad y la familia deben brindarles desde el momento de su concepción.

El 30 de noviembre del año 1999, en Gaceta Oficial N° 36.860 se promulgó la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que señala en el Artículo 19: lo referido a la garantía de los derechos humanos; en el Artículo 21: la igualdad de las personas ante la ley; en Artículo 103: el derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades. Y, particularmente, establece en el Artículo 81:

“Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promueve su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas.”

Como se evidencia estos artículos amparan a todos los ciudadanos, incluso a las personas con discapacidad o necesidades especiales.

Es necesario señalar que Venezuela suscribe todos los acuerdos y tratados internacionales donde se declara la obligatoriedad por parte de todos los Estados, de garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en todos los espacios de la vida humana.

Entre estos documentos se encuentran: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993); La Declaración de Salamanca; La Conferencia Mundial Sobre Necesidades

Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994); La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción (1998); La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999); Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (2000).

Pestana (2005) señala que para el año 2001, según Censo Nacional, el 3,67% de la población venezolana presentaba alguna discapacidad; es decir, 907.694 personas. El porcentaje señalado no coincide con el registrado por Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas de Venezuela que señala para el mismo año un 6%, ni tampoco con el de la Organización Mundial de la Salud ni con el de la Organización Panamericana de la Salud. Estas dos últimas organizaciones estiman un 10% del total de la población en cada país; es decir un porcentaje mayor al registrado en Venezuela en el censo del 2001. La autora señala que esta diferencia en los porcentajes puede deberse a la corta escala de tipos de discapacidad ofrecida en el momento del censo. Por tal motivo, habrá que esperar un nuevo censo donde se corrijan tales errores, de forma tal que se acerque aún más a esa realidad poblacional que debe ser atendida conforme a las leyes.

El recorrido histórico antes esbozado pone en evidencia un camino en el cual se ha avanzado en aspectos como: (a) la inserción de la Educación Especial como Modalidad del Sistema Educativo Venezolano, (b) creación de instituciones educativas para la atención pedagógica, (b) el establecimiento, por parte del Estado venezolano, de las Conceptualizaciones y Políticas que deben regir esta modalidad, (c) construcción de una plataforma legal que apunta a garantizar equidad e igualdad de oportunidades, (d) la consolidación de la formación docente y (e) el cambio favorable en la concepción de las personas con discapacidad en la sociedad venezolana.

Una vez presentado el panorama general de la historia de la Educación Especial en Venezuela, a continuación se presentará, tal como se señaló al inicio de este artículo, una breve reseña histórica de las áreas de atención de Ciegos y Deficientes Visuales, Impedimentos Físicos, Autismo y Sordociegos. Estas áreas tienen en común la carencia de programas de formación en Educación Universitaria de docentes especializados en el país, lo que ha sido subsanado con la formación del personal en servicio,

a través de diversas estrategias, entre ellas convenios internacionales. Es justo señalar que esta situación no ha impedido que el estado les brinde atención educativa integral a dicha población.

Reseña Histórica de la Atención del Ciego y Deficiente Visual

El primer intento de educar a las personas ciegas ocurre en Francia en 1784, cuando el francés Haüy funda la primera escuela para invidentes y realiza en alto relieve el alfabeto para facilitarles la lectura, cinco años después por razones histórico-políticas, desaparece dicha escuela (UPEL-ME-IMP, 1998). Luego a comienzos “del siglo XIX otro francés Louis Braille, perfecciona el Método de lecto-escritura, creando un sistema de escritura con un código de puntos al relieve” (ob. cit p.160). Esto permitió que los ciegos en el mundo, vencieran las barreras para aprender a leer y escribir, se pudieran incorporar al ámbito educativo y se comunicaran a distancia.

En Venezuela, la atención pedagógica de las personas ciegas data de 1936, cuando el señor Mevorah Florentín “que padecía de la vista y los oídos” (Rossell, 1981 s/p) funda en Caracas “La Sociedad Amigos de los Ciegos” (UPEL-ME-IMP, 1998 p.161), su objetivo fue crear el “Instituto Venezolano de Ciegos” a fin de brindar educación y asistencia (con carácter residencial) a niños ciegos y sordos. El impacto fue de tal magnitud que el sector oficial crea la “Escuela Federal Primaria N° 1261” en 1937, luego surgen tres escuelas más con el propósito de sistematizar la enseñanza hasta sexto grado (UPEL-ME-IMP, 1998 p.161; Rossell, 1981 s/p).

En la década de los cuarenta se comienza la atención desde el nivel preescolar y se utilizan los mismos programas del sector oficial. El aprendizaje del Braille era obligatorio tanto para el ciego como para el deficiente visual.

Para los años cincuenta, el estado se propone masificar aun más la educación del ciego y crea escuelas en los estados Zulia, Táchira y Lara. Todavía para esta década la atención seguía siendo más clínico-rehabilitatoria que pedagógica, no sólo en nuestro país sino en la mayoría de los países latinoamericanos.

En la década de los sesenta, específicamente en 1965 se crea la escuela oficial Luís Braille, en la que se fusionan todas las escuelas unitarias existentes en Caracas. Esta fusión permite la atención del niño ciego por parte de un equipo multidisciplinario, además de propiciar la formación de personal especializado a través de convenios con otros países.

A raíz de la elaboración de la Conceptualización y Política de la Educación Especial (1976) por parte de la Dirección de Educación Especial, en la que se señala como área de atención las “Deficiencias Visuales”, queda bajo la responsabilidad del estado el establecimiento de los lineamientos y políticas que deben regirla.

En esta década de los setenta, también se crea el “Centro de Rehabilitación de Ciegos” siguiendo las directrices de servicios y programas de capacitación de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la salud (1975, citado en UPEL-ME-IMP, 1998).

En 1980, se realiza el Primer Encuentro Nacional de Educadores de Ciegos y Deficientes Visuales en la ciudad de Maracaibo al cual asistieron representantes de todas las escuelas del país y en 1981 el segundo encuentro (Rossell, 1981). En esta década, las escuelas para ciegos pierden su carácter residencial, los niños y jóvenes son atendidos por un equipo interdisciplinario y comienzan las acciones de los llamados “equipos de integración”, actuando como tal en las escuelas de las regiones donde no existían escuelas especiales para ciegos. En líneas generales, a los ciegos se le enseña el sistema Braille para el dominio de la lectura y la escritura y las operaciones matemáticas se realizan a través del ábaco, caja aritmética, cubismo y simbología braille. También, se emplean técnicas de movilidad en el programa de educación física y el conocimiento del cuerpo o de las relaciones temporo-espaciales en las áreas que lo requieran.

En las décadas noventa y dos mil la atención educativa de las personas ciegas o deficientes visuales, se brinda en dos líneas de acción en las diferentes etapas del ciclo vital:

1. La que se brinda en los planteles y servicios de educación especial.
2. La que se ofrece en las escuelas de educación regular.

En la primera línea de acción, los niños de 0 a 6 años son atendidos a través de los Planteles de Educación Especial para Ciegos o Deficientes

Visuales y los Centros de Desarrollo Infantil, siguiendo los programas de Prevención y Atención Integral Temprana y Educación Preescolar. La atención de la población de 6 a 15 años sigue los lineamientos y programas de la Educación Básica, y se destaca como fundamental el trabajo de un equipo interdisciplinario. De los 15 años en adelante, la atención, se rige por la normativa para la Educación de Adultos con el apoyo de los Programas de Educación y Trabajo e Integración Social.

En la segunda línea de acción, los niños de 0 a 3 años son atendidos en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) con apoyo de las Unidades Educativas para ciegos y Centros de Atención Integral (CAI). A los de 3 a 6 años, además de ofrecerles atención en las unidades antes mencionadas, también se les brinda en maternales y preescolares, estos últimos se rigen por los principios y lineamientos de la Educación Preescolar, con el apoyo de los Equipos de Integración, los Centros de Dificultades de Aprendizaje (CENDAS), Aulas Integradas, Centros de Rehabilitación del Lenguaje y Talleres de Educación Laboral. En la atención de la población de 6 a 15 años las acciones se articulan en forma intrasectorial entre Preescolar, Educación Básica y Media Diversificada. Mientras que en la de la población de los 15 años en adelante las acciones se articulan entre Educación Básica, Media Diversificada, Educación de Adultos y Profesional.

Actualmente, la articulación entre la Modalidad de Educación Especial y los niveles y del Sistema Educativo Venezolano, han permitido la permanencia, prosecución y culminación de la formación académica (del cuarto nivel) de un gran número de personas ciegas o con baja visión, aunque aún no se ha logrado la plena integración y desarrollo de toda esta población en el país.

Reseña Histórica de la Atención de las Personas con Impedimentos Físicos

El campo de atención educativa de las personas con Impedimentos Físicos se inicia en Venezuela en 1958 con la creación de la “Federación de Instituciones Privadas de Asistencia al Niño (FIPAN)” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, IMPM, Ministerio de Educación, 1998 p. 259) cuyas funciones estaban encaminadas a la orientación de los padres y a la formación de personal especializado.

En 1965 se impulsa a través de la organización de familiares y profesionales interesados en el campo, la creación de la “Asociación Nacional de Parálisis Cerebral (ANAPACE)” (UPEL, IMPM, ME, 1998 p. 262). Esta asociación fue concebida como centro piloto de carácter privado cuyo objetivo era rehabilitar (evaluar, diagnosticar y tratar) a las personas con parálisis cerebral. Posteriormente esta labor los llevó a la creación de una escuela especial con un modelo de atención clínico-rehabilitatorio.

Años más tarde, en 1974, el Ministerio de Educación funda la primera escuela para la atención de niños y jóvenes con “Impedimentos Motores” (UPEL, IMPM, ME, 1998 p 262), anexa al Hospital Ortopédico Infantil en Caracas, que brindaba atención durante los seis primeros años de escolaridad a los niños hospitalizados, empleando los programas oficiales, aunque con una visión más asistencial que pedagógica.

Más adelante, en la Ley Orgánica de Educación de 1980, en los Artículos 32 al 35, se señala el derecho a la educación integral de las personas con impedimentos motores. Tal pronunciamiento, propicia que el hoy programa de “Impedimentos Físicos” en el país, brinde atención educativa integral a esta población desde edades tempranas hasta la adultez. La referida ley establece que se haga de la siguiente manera: de 0 días a 6 años en los Centros de Desarrollo Infantil, de 6 a 15 años en Planteles de Educación Básicas o de Educación Especial, según las necesidades del sujeto, y de 15 años en adelante se garantiza la escolaridad o la capacitación laboral de acuerdo a las diferencias y potencialidades individuales.

En el *Año Internacional del Impedido* (1981), cuyo lema fue Participación e Igualdad Plena, la Dirección de Educación Especial y la Fundación para la Educación Especial coordinaron acciones con los entes gubernamentales de transporte y comunicaciones, desarrollo urbano, entre otros, con el fin de hacer las adecuaciones necesarias para la accesibilidad de las personas con impedimento físico (Garrido, 1981 citado en UPEL, IMPM, ME, 1998). Lamentablemente se debe señalar, que aún en la actualidad, Venezuela adolece de tales adecuaciones en la mayoría de las edificaciones y espacios urbanos.

Esta década de los ochenta estuvo caracterizada por la creación de diversas instituciones por parte del estado, entre ellas destaca el “Servicio de Lesionados por Quemaduras” (1981) para brindar atención educativa a los niños del Hospital J. M. de los Ríos que debían permanecer en él por

largos períodos; en el mismo año se crea el “Centro de Parálisis Cerebral” cuya finalidad fue ofrecer atención asistencial a niños desde su nacimiento hasta los siete años de edad, con la participación de un equipo conformado por médicos, técnicos y docentes; en 1984 se crea, en el Ministerio de Educación, la Coordinación Nacional del Área de Impedimentos Físicos adscrita a la Dirección de Educación Especial con el objeto de operacionalizar las políticas educativas en esta área; en 1985 se crea la “Escuela Hogar Luisa Amalia Vagas de Vegas” promovida por Asociación de Cirugía Plástica (ASOCIRPLA) con el propósito de brindar educación a los niños que eran dados de alta en el Hospital J. M. de los Ríos. Esta institución integró además a los niños de la comunidad del junquito (zona donde fue fundada).

En las décadas 90 y 2000, la población con impedimentos físicos es atendida en los Centros de Desarrollo Infantil, Institutos de Educación Especial y los servicios que funcionan anexos a los hospitales.

Los progresos evidenciados en las tres últimas décadas, marcaron en Venezuela el inicio de este campo de la Educación Especial con un corte más pedagógico (aunque todavía persiste el abordaje asistencial en las instituciones hospitalarias), el cual ha evolucionado hasta llegar a la propuesta actual caracterizada por un modelo de naturaleza *educativa integral*.

Bajo este modelo, el abordaje se orienta a través de la implementación de dos líneas estratégicas de acción, la primera referida al abordaje pedagógico integral (con la excepción antes señalada) dentro de la modalidad, para lo cual se cuenta con unidades operativas tales como: (a) Unidades Educativas, (b) Servicios de Educación Especial anexo a Hospitales, (c) Centros de Atención Integral para Parálisis Cerebral e Impedimentos Motores y (d) Centros de Atención Integral como servicios de apoyo. La segunda, dirigida a la integración escolar dentro del ámbito de la educación regular.

Muchas han sido las acciones que han orientado el proceso de desarrollo del área de atención de las personas con impedimentos físicos tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Este desarrollo aún continúa, pues hoy en día se siguen implementando propuestas innovadoras que buscan generar nuevos espacios para una atención de calidad y respetuosa de la diferencia en los contextos educativos, laborales y sociales.

Reseña Histórica de la Atención Integral de las Personas con Autismo

En documento elaborado por Negrón, Piña, Barreto y Santana (1986 citado en UPEL, IMPM, ME, 1998) se expresa, que antes de 1975, en Venezuela sólo existía un aula en el Colegio Caracas, donde se atendía a niños autistas, aula que, por problemas presupuestarios y de personal, sólo funcionó por tres años. Para ese momento, el autismo era considerado un tipo de esquizofrenia, por lo que los niños recibían tratamiento con psicofármacos y muy pocos ingresaban a las escuelas especiales (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1997). En este mismo año por iniciativa de Negrón con apoyo del sector privado) comienza la atención de las personas autistas en la Clínica de Higiene Mental Mateo Alonso, con un enfoque eminentemente clínico. Luego Negrón implementa un “Programa de Tratamiento y Educación para Niños Autistas” con dicho programa se crea el primer enfoque de corte educativo para atender a esta población, no sólo en Venezuela, sino el Latinoamérica. También funda la “Sociedad Venezolana para niños y Adultos Autistas (SOVENIA) y crea el Centro de Diagnóstico y tratamiento para Autismo (CDTA). Asumir un enfoque educativo permitió el abordaje multidisciplinario, con programas individualizados y atención pedagógica a cargo de maestros especialistas, lo que evidentemente mejoró la prospectiva de esta población.

Las investigaciones realizadas llevan a determinar, en la década de los ochenta, que el autismo es un “trastorno profundo del desarrollo” (American Psychiatric Association, 1980 citado por UPEL, IMPM, ME, 1998 p. 331), por lo cual se reorientan los programas de atención en las instituciones existentes. Hacia finales de esa década, ya se asumía el autismo como complejo, lo que condujo a evaluaciones minuciosas para brindar la mejor atención integral posible.

No es, sino hasta el año 1988, cuando se inicia en el sector oficial la atención educativa con la creación del Instituto de Educación Especial “Autismo Táchira” y dos aulas para atender niños autistas en el interior del país, orientadas hacia un modelo más educativo que clínico-asistencial.

En las últimas tres décadas, la atención educativa de esta población se ha desarrollado principalmente sobre la base de tres enfoques:

1. Teoría del Apego: en la que se considera éste como un pre-requisito para un adecuado desarrollo socioemocional, se trabaja sobre la base de las necesidades del niño, para propiciar el acercamiento con el otro;
2. Modelo de Organización Neurológica Sensorial: en el cual se brinda estimulación a todos los sentidos en forma gradual para estimular las diferentes áreas del cerebro.
3. Modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children): el cual se ha convertido en el modelo de atención integral más conocido en el mundo, atiende a la persona con autismo desde una perspectiva educativa integral, fundamentado en la evaluación e individualización del currículum. Tales aplicaciones han permitido el desarrollo y avance de las personas con autismo, al punto que, en muchos casos, ha sido factible la incorporación plena de estas a la sociedad.

En Venezuela, en enero de 1994 se publica en Gaceta Oficial la Resolución Ministerial N° 123, que señala la inclusión de las personas con autismo, en el grupo de personas con necesidades especiales y establece que esta población requiere de la atención educativa que ofrece la modalidad de Educación Especial. Afortunadamente, diversas instituciones y planteles de educación especial se adelantaron a la resolución ministerial y ofrecieron atención oportuna a esta población.

Vale destacar que no es sino hasta el año 1997, cuando el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Especial promulga la primera “Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Autismo”. En esta se precisa que:

El autismo es una condición de origen neurológico y de aparición temprana (generalmente durante los tres primeros años), que puede estar asociado o no a otros cuadros. Las personas con autismo presentan como características, dentro de un continuo, desviaciones en la velocidad y secuencia del desarrollo, desviaciones en la relación social, desviaciones en el lenguaje y la comunicación, además de problemas senso-perceptivos y cognitivos que ocasionan rutinas, estereotipias, resistencia al cambio e intereses

restringidos, todo lo cual interfiere en la interacción con las otras personas y con el medio ambiente (UPEL, IMPM, ME, 1998 p. 346).

Por tal motivo, considera a los educandos con autismo como una unidad bio-psico-social indivisible y eje central del hecho educativo, y que, como tal, se debe impartir una atención educativa integral mediante un proceso escolarizado y no escolarizado, a través de regímenes educativos diferenciados, en función de las características y exigencias de esta población a partir de la consideración de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, con el propósito de garantizar su escolaridad y la preparación e inclusión activa a la sociedad y al trabajo productivo. (UPEL, IMPM, ME, 1998).

Para llevar a cabo esta atención, el Ministerio de Educación ha creado los Centros de Atención Integral para Personas con Autismo (CAIPA), donde el abordaje pedagógico se realiza a través de:

1. La Atención Directa: esta se realiza en el propio CAIPA a la población cuyas características de su condición no le permitan en forma transitoria o permanente ser integrados a nivel escolar.
2. Una Unidad de Apoyo para la atención educativa integral temprana de los niños de 0 a 6 años atendidos en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y/o los Institutos de Educación Especial (IEE). Orientación que está prevista durante todo el proceso educativo de esta población y de integración sociolaboral.

Entre las funciones y competencias de los CAIPA a nivel nacional se encuentran:

“(1) brindar atención educativa integral a la población con autismo; (2) diagnosticar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; (3) evaluar el desempeño de la institución; (4) promover el desarrollo profesional del personal en servicio asignado; (5) promover la participación de la comunidad en el proceso de atención educativa integral al educando con autismo; (6) asesorar a otras unidades operativas o servicios de apoyo de la modalidad, de otras modalidades, o de los niveles educativos

o de otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales que estén atendiendo a personas con autismo; (7) diseñar investigaciones dirigidas a mejorar la atención educativa integral de las personas con autismo en el marco de las innovaciones educativas....” (UPEL, IMPM, ME, 1998 p 377).

En vista de que no existe formación especializada a nivel universitario en el país en el área de autismo, el Ministerio de Educación realiza la formación del docente en servicio, pues la población es atendida por profesores especialistas en otras áreas de la educación especial en los CAIPA. Estas instituciones se convierten en un centro educativo modelo para la actualización y capacitación de los recursos humanos que el área requiere y para la investigación bio-psico-social de la condición de autismo. (ME, DEE, 1997). De igual manera, recibe formación en el área, el resto del equipo de atención, que está conformado además por: psicólogos, médicos (pediatra, psiquiatra, neuropediatra, entre otros) trabajadores sociales, terapistas de lenguaje, maestros de niños sordos, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales u otros especialistas que se requieran según el caso, de forma tal que se atienda en forma integral el desarrollo de la persona con autismo.

Reseña Histórica de la Atención al Sordociego

La atención del sordociego en Venezuela, surge formalmente con una institución educativa nacional creada por el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Especial el 1 de octubre de 1995, denominada Centro de Atención Integral al Sordociego en Venezuela (CAISVE), en respuesta al proyecto elaborado y presentado por la docente María de la Luz Neri de Troconis quien actualmente cuenta con experiencia nacional e internacional en el área de la sordoceguera (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1996). La referida docente es fundadora junto a otros colaboradores, de la Asociación Civil Sordociegos de Venezuela (SOCIEVEN) en enero 1995 y la Organización Venezolana de Sordociegos (ORVES) en diciembre de ese mismo año.

En particular vale la pena destacar que SOCIEVEN:

es una organización civil sin fines de lucro que tiene como objetivo principal proporcionar a las personas sordociegas y multimpedidas sensoriales con graves problemas de comunicación, a sus padres y familiares, los recursos profesionales, técnicos, humanos, sociales, económicos, legales y de cualquier otra índole, que permitan ayudar a las personas multimpedidas sensoriales y sordociegas a desarrollar sus potencialidades como seres humanos y miembros útiles de sus familias y sociedad. (Neri de Troconis, 2005)

La población sordociega en el país es atendida en cada estado, a través de instituciones públicas y privadas de Educación Especial, tales como: (a) los Centros de Desarrollo Infantil, (b) los Centros de Atención Integral al Deficiente Auditivo, (c) los Centros de Rehabilitación de Ciegos, (d) los Planteles de Educación Especial para Sordos, (e) las Unidades Educativas Especiales para Retardo Mental, (f) los Talleres Laborales, (g) los Equipos de Integración, entre otras. Solamente existe en el país un Centro de Atención Integral al Sordociego ubicado en la ciudad de Caracas.

La Lic. Neri de Troconis (en entrevista personal, 2009) explica que en Venezuela, se utiliza en la educación del sordociego:

“el enfoque funcional o sea todo aquello que necesite abordarse a nivel de comunicación, a nivel de independencia, a nivel educativo... a nivel de actividades de la vida diaria, a nivel laboral... basado en las necesidades e intereses...lo más importante en el abordaje de una persona sordociega es el aspecto de la comunicación...determinado primero cómo es la característica de esa persona sordo ciega...”

Asimismo, advierte, la referida especialista, que en el país no hay un diseño curricular específico para el abordaje de los sordociegos, pero se tiene establecido que deben estimularse las áreas de desarrollo: cognitiva, lenguaje, motora-física y socioemocional y que, además, se deben atender los aspectos familiares, sociales, vocacionales y laborales.

Es importante aclarar que el país, no existe formación de pregrado en el área de sordoceguera, esta población es atendida por docentes de diferentes especialidades que se han formado en el campo de trabajo. El problema se ha tratado de solventar a través de las acciones emprendidas por un grupo de profesionales que viajaron al extranjero para formarse en el área de la sordoceguera y el multimpedimento. Estos profesionales a partir de 1991 se propusieron buscar ayudas internacionales y traer al país especialistas en las áreas antes mencionadas y además de servir ellos mismos como multiplicadores, para formar a través de cursos y talleres a los docentes de los centros de educación especial oficiales o privados que atienden a la población con estas discapacidades.

Desde 1993, gracias al apoyo técnico del Programa Internacional Hilton Perkins (PIHP) de la Perkins School for the Blind, (Watertown, Mass, USA), Venezuela se inserta en el programa un Nuevo Desafío para América Latina con el PIHP, en la Unión Latinoamericana de Ciegos y en la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE); lo que propició la participación de especialistas venezolanos en el Programa de Líderes en Perkins School for the Blind en Boston y la realización de pasantías en varios programas incluyendo el Laboral Hellen Kéller (New York).

Más adelante, SOCIEVEN asume desde 1999 la formación de profesionales en Venezuela, a través del Programa de Entrenamiento Profesional (PEP) con el apoyo del Programa Internacional Hilton Perkins y el de Asesoría Nacional e Internacional (PANI), brindando talleres de entrenamiento a los profesionales de diferentes regiones del país, e instituciones extranjeras en Chile, República Dominicana y México.

En virtud del problema planteado con la formación de personal especializado en sordoceguera y multimpedimento, como prospectiva, se tiene previsto un postgrado que le brinde al docente, las herramientas necesarias para maximizar la atención de esta población y con ello la posibilidad de un desarrollo integral.

Referencias

- Andrade, A. (1978). *Memorias del Primer Congreso Nacional de Educación Especial*. Caracas. Venezuela.
- Báez, B (1997). *Paradigmas que orientan las políticas de educación especial en Venezuela*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Caracas: Autor
- *Constitución de la República de Venezuela*. (1961) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662, (Extraordinaria), Enero 23, 1961.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.869, (Extraordinaria), Diciembre 30, 1999.
- Decreto N° 2.038. (Creación de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N°31.204, Marzo 28, 1977.
- Hernández, I. (2002) *Formación docente en Educación Especial*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Extensión.
- Hernández, I. (1995) *La Educación Especial. Modalidad del sistema educativo. Ponencia presentada en la Jornada de Actualización para el Personal del Área: Deficiencias Auditivas – Distrito Federal – Estado Miranda*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Lampe, A. (1976). *La Educación Especial en Venezuela*. Excepcional, octubre – noviembre 1 (1), 24-26.
- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. (1980). Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinaria), Julio 28, 1980.
- Ley para la Integración de las Personas Incapacidad (1993). Gaceta oficial N° 4.623. (Extraordinario), Septiembre, 3 1993
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). Gaceta oficial N° 5.266. Octubre 1998.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1976) *Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela*. Caracas. Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1996) *Educación Especial. Año IX. N° 23*. Venezuela
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial.

- (1997) *Conceptualización y política de la atención educativa integral al deficiente auditivo*. Caracas. Venezuela. Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Ministerio de Educación. (1998) *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con impedimentos físicos. Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con necesidades especiales*. (257-312) Caracas: Autor.
 - Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Ministerio de Educación. (1998) *Conceptualización y política de la atención educativa integral de las personas con autismo. Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con necesidades especiales*. (313-402) Caracas: Autor.
 - Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Ministerio de Educación. (1998) *Conceptualización y política de la atención educativa de las personas ciegas y deficientes visuales. Conceptualización y política de la atención educativa de las personas con necesidades especiales*. (155-194) Caracas: Autor.
 - Neri de Troconis, M. (2005) *Multimpedimento Sensorial. Tesis de grado. Maestría a distancia*. No publicada. Universidad de Birmingham, Inglaterra.
 - Neri de Troconis, M y Valles, B (2009) *Diseño curricular de la Especialización en Discapacidad Visual, Sordoceguera y Multimpedimento*. No publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
 - Neri de Troconis, (2009). *Historia de la educación del sordociego en Venezuela*. (Entrevista). Caracas.
 - Resolución N° 2005. Ministerio de Educación. (*Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales*). Caracas, 02 de diciembre de 1996. Años 186° y 137°.
 - Pestana, L. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. IESALC/UNESCO.
 - Rossell, M. (1981) *Breve historia de la educación de los ciegos en Venezuela* (trabajo no publicado). Caracas

Historia de la Educación del Sordo en Venezuela

Beatriz Luque
Yolanda Pérez

La reconstrucción histórica de cualquier disciplina, en el ámbito de las Ciencias Pedagógicas, así como la de todo fenómeno social, permite, entre otras cosas, valorar los múltiples factores que están involucrados, identificar y analizar errores para no repetirlos, evaluar los movimientos que derivaron en progresos y, en general, desentrañar la naturaleza compleja que ha caracterizado el proceso de desarrollo.

La tarea reconstructiva que emprenden los investigadores, en ese sentido, sin duda, es medular para lograr diversos propósitos que varían en sus alcances. Entre tales propósitos, se encuentra el divulgativo que pretende poner a disposición de un grupo heterogéneo de lectores ese conocimiento socialmente pertinente.

Particularmente, en el área de la Educación del Sordo en Venezuela, la refrida labor divulgativa, a partir de la reconstrucción histórica, no ha sido desarrollada. Es así como, en el ánimo de llenar ese vacío y con base en un estudio documental, se decidió escribir el presente artículo.

Específicamente, la revisión se detiene en el período comprendido entre 1950 y 2001. Esto, en atención a los límites temporales que sirvieron de norte al grupo de trabajos compilados en este libro. En tal sentido, se organizó la información en los siguientes apartados: (a) Consideraciones preliminares, (b) La educación oralista: organización, consolidación y liderazgo, (c) La educación bilingüe-bicultural para Sordos: surgimiento, avances y retrocesos y (d) Una mirada prospectiva.

Consideraciones Preliminares

Antes de iniciar la mirada retrospectiva de la educación del Sordo en el país, es necesario hacer algunas precisiones en relación al contexto mundial.

En este sentido, es importante señalar que, en buena parte del mundo (incluyendo Venezuela), los inicios de la educación formal del Sordo estuvieron orientados por el Método Oral (tendencia que en su esencia, prohíbe el uso de la lengua natural de la persona Sorda –Lengua de Señas– y prioriza por la enseñanza de la lengua oral a través técnicas especializadas). El referido método, se origina en España y el autor es Fray Pedro Ponce de León (1500-1584). En la implementación inicial, se registran dos momentos. El primero, corresponde a la creación sin mayor impacto, pues su autor no difundió el manuscrito. Y, el segundo, marcado por el auge del método después del fallecimiento de su autor, cuando Juan Pablo Bonet, luego de hacerle algunas modificaciones, lo publica bajo su autoría en 1620.

El Método Oral ha tenido, a través de los siglos, variaciones (Método Oral clásico o analítico y Método Oral global). En todas estas variaciones han ejercido cierta influencia las teorías pedagógicas y psicológicas imperantes. A pesar de ello, el fin último del método original no se ha perdido: enseñar a hablar al Sordo, valiéndose para ello de técnicas y estrategias especializadas, entre las que no se contempló el uso del denominado – para entonces– lenguaje mímico.

La prohibición de lo que se conoce hoy en día como la lengua natural de la persona Sorda, marcó definitivamente la historia de su educación en el mundo. El hito histórico de esta decisión se ubica en el Congreso de Milán de 1880 donde se proclama “que el lenguaje mímico no es lazo de unión perfecto entre las ideas y las palabras y que la mímica es nociva al sordo” (Pérez, 1977 p. 28). La expresión antes señalada, intentó acallar la forma natural de comunicarse los Sordos y aunque esto nunca se logró en su totalidad (pues era usada clandestinamente), hubo un significativo impacto negativo en el desarrollo lingüístico, emocional, social y cognitivo de estos sujetos, al intentar rehabilitar el lenguaje oral a través del entrenamiento para articular la palabra hablada, a unas personas cuyas condiciones permiten desarrollar una lengua visoespacial; es decir, una lengua de señas. En definitiva, la orientación clínica del Método Oral llevaba a considerar a la persona Sorda como un paciente a quien había que abordar a través de un tratamiento para rehabilitar el habla.

En el marco del contexto mundial antes descrito, es posible destacar que el inicio de la educación del Sordo en Venezuela está vinculado a la

creación de La *Asociación de Amigos de los Ciegos y Sordo-mudos* en 1935, institución de carácter privado. Esta asociación, debido a la carencia de maestros para Sordos en Venezuela, trae de Madrid al profesor Vicente Alnoriaga, quien emprende un proyecto que incluye la creación de la primera escuela-internado donde él se encargaría de la enseñanza del español oral a los Sordos y en un anexo, funda el taller de artes manuales. Por problemas financieros, en el mismo año de su creación, la escuela pasa a ser administrada por el Consejo Venezolano del Niño, y en 1936 recibe el apoyo financiero del Ministerio de Educación. A pesar de que en el *Código de Instrucción Pública* de 1912 se hace referencia a la educación de los ciegos, sordomudos y anormales (Ministerio de Educación, 1997, p. 3), no es sino veinticuatro años después, en el año 1936, cuando el estado comienza a vincularse con este hecho. Hoffmann (1965) es uno de los pocos que registra tal acontecimiento, lo que coincide con la información reportada por Oviedo (2004) recabada a partir de entrevistas con informantes clave de la Asociación de Sordos de Caracas.

Para contribuir con la iniciativa de la escuela-internado el Ministerio de Educación designa a Diana Navas a esta institución. Esta profesional aprende el Método Oral y ejerce oficialmente el cargo como la primera maestra de Sordos (Hoffmann, ob. cit.). Diez años después, en 1945, la escuela (hoy Unidad Educativa Especial Juan Pablo Bonet) pasa a ser administrada por la Congregación de las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada y se ha mantenido así hasta la actualidad.

Tanto la escuela como el anexo y particularmente la modalidad de internado, aseguraron que se conformaran los primeros espacios en los cuales un grupo de niños, niñas y jóvenes Sordos utilizaran un sistema de comunicación visoespacial de manera clandestina, en los momentos en los cuales no eran supervisados, aun cuando la orientación educativa era claramente oralista. De hecho, Oviedo (ob. cit.) señala que probablemente allí puede ubicarse el nacimiento de lo que es hoy la Lengua de Señas Venezolana (LSV). De esta forma, se creó toda la plataforma para que el surgimiento de esa lengua se diera clandestinamente y con el estigma de lo prohibido (Pérez, 2008).

Por otra parte, en el área asistencial, para cumplir con un prerrequisito en la atención del niño Sordo bajo la orientación oralista (clínica- rehabilitatoria), en 1939 el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social entrena a

un grupo de médicos y compra los equipos para la realización de evaluaciones audiológicas. Estas comienzan a realizarse en 1940 en el Servicio de la División de Higiene Escolar, con el fin de realizar los diagnósticos de los niños Sordos venezolanos. Los avances tecnológicos para la época llevan a fundar en 1949 el Servicio de Otología y Logopedia, con la finalidad de realizar diagnósticos precisos sobre las deficiencias auditivas de las personas evaluadas, de forma tal que permitieran a los especialistas indicar el tratamiento correspondiente. Se sumaron a estas actividades de exhaustiva evaluación de los niños Sordos, previo ingreso a la escuela, el Hospital J. M. de los Ríos en la realización de audiometrías y test psicométricos y la Universidad Central de Venezuela, a través de la Escuela de Psicología.

La Educación Oralista Avances en la Organización, Consolidación y Liderazgo

En esta sección, se abordarán los aspectos que marcaron pauta, por una parte, en el surgimiento de las primeras organizaciones de Sordos. Y por otra, en los progresos en la creación de instituciones con carácter privado y oficial tanto educativas como asistenciales. Estas últimas encargadas de la evaluación, detección, diagnóstico y tratamiento de los deficientes auditivos. La información, se organizó en los siguientes apartados: (a) Década de los Cincuenta: Despertar de los Sordos como Comunidad y Creación del Instituto de la Audición y el Lenguaje; (b) Década de los Sesenta: Sector Privado y Oficial en la Educación de los Sordos y (c) Década de los Setenta: Ministerio de Educación e Instituto Universitario Pedagógico de Caracas: Una Alianza Necesaria.

Década de los Cincuenta Despertar de los Sordos como Comunidad y Creación del Instituto de la Audición y el Lenguaje

Hablar de la educación de los Sordos implica necesariamente hacer referencia, a los movimientos que para beneficio de esa comunidad, los agruparon y agrupan actualmente. Por ello, es importante destacar que, paralelo al ambiente de atención clínica del Sordo, antes descrito, se crea

la Asociación de Sordomudos de Caracas (ASC) cuyos inicios datan del 1 de abril de 1950. Esta constituye la primera institución social fundada por la comunidad de Sordos local (Comesaña y Arráiz, 1969). Fundadores de dicha asociación refieren, que este movimiento se gesta a raíz de la llegada a Venezuela de José Arquero Urbano, el 22 de enero de ese mismo año, quien traía la experiencia de haber sido presidente de la Asociación de Sordomudos de Madrid, por lo que se propone crear un similar en nuestro país. Arquero, haciendo uso de diferentes estrategias, logra reunir a un grupo de nueve Sordos y se convierte en fundador y primer presidente de la ASC (Álvarez y Oviedo, 2006).

El impacto de la creación de la ASC fue tal que aun cuando los datos precedentes apuntan a ubicar en la escuela-internado el origen de la actual Lengua de Señas Venezolana, la comunidad de Sordos del país considera como el creador de esta lengua a José Arquero Urbano. Con dicha creación, la naciente comunidad de Sordos del país ejecuta la primera acción dirigida a velar y promover su cohesión como grupo. Tal hecho confirmó, a la ASC, y a las asociaciones que posteriormente se fundaron en diferentes regiones del país, peso específico en el ámbito de las decisiones inherentes al colectivo, tales como realización de encuentros culturales, educativos, deportivos y la defensa de sus derechos entre otros, a nivel nacional e internacional, en los que obviamente, se usaba como medio de comunicación el denominado lenguaje gestual o lenguaje de señas (hoy Lengua de Señas Venezolana).

Indudablemente que el impacto de este esfuerzo fue positivo para la comunidad Sorda, pues por primera vez realizaban las mismas actividades que la comunidad oyente sin necesidad de competir con esta. Se reconocían como grupo minoritario – aunque aún no se denominaran como tal – lo que ha permitido la discusión, la lucha por sus derechos y el crecimiento individual y grupal. Hay que destacar, además, que lamentablemente la creación de la ASC no impidió la consolidación del oralismo en el abordaje educativo ni, en general, en el ideacionario de los venezolanos. Sin embargo, esa institución se constituyó en un nuevo contexto de uso de la LSV aun cuando no dejaba de ser, en esencia, un espacio de uso clandestino y restringido (Pérez, 2008).

A pesar de lo favorable del panorama descrito en relación a la organización de la comunidad Sorda, se profundiza la prohibición del uso de la

LSV en el contexto pedagógico y por ende su impacto en esta comunidad, con las acciones sucesivas dirigidas a la atención clínica-rehabilitatoria de los Sordos. En este sentido, destacan la creación de otros dos centros con estricta orientación oralista. Primero, el Instituto Venezolano de la Audición y el Lenguaje creado en marzo de 1956 (IVAL) con lo siguiente: “Escuela Oral para Niños Sordos y con Trastornos del Lenguaje, Servicio de Clínicas y Servicio de Ortología y Logopedia, Preparación de personal especializado (formación en tres años de maestros de sordos y terapeutas de lenguaje), Cursos para Padres y Asesoramiento a Instituciones” (Arraiz, 1970, p 9; Hoffmann, 1965). La creación del IVAL estuvo orientada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la comunicación en niños y adultos Sordos.

Luego en 1959 el Instituto Venezolano de los Seguros Sociales, funda el Centro de Fonoaudiología y, como departamento anexo, la Escuela Oral. El objetivo de la escuela era rehabilitar al Sordo (desmutizarlo) para que pudiera entender el lenguaje oral y expresarse por este mismo medio de manera inteligible, lo que le permitía la prosecución escolar para el aprendizaje de una profesión u oficio a fin de desenvolverse en forma normal en la sociedad.

A manera de conclusión se puede decir que, en la década de los cincuenta comienzan a organizarse los Sordos venezolanos con el surgimiento de la *Asociación de Sordo-Mudos de Caracas* (1950) producto del intercambio entre miembros de dos culturas la nuestra y la española. Destaca también la creación del IVAL con servicios de atención al Sordo y las carreras para la formación de maestros especialistas y terapeutas de lenguaje (esta última hasta el presente ofrecida únicamente por esta institución). De igual manera, se crea el Centro de Fonoaudiología (1959) donde funcionaba como departamento anexo la Escuela Oral cuyo objetivo era desmutizar al niño sordo. En los años sucesivos, empiezan a perfilarse con mayor claridad las actividades de carácter educativo, siempre bajo una concepción oralista. Con este panorama, el país se prepara tanto tecnológica como pedagógicamente para cumplir los objetivos del oralismo en la década de los sesenta.

Década de los Sesenta Sector Privado y Oficial en la Educación de los Sordos

La atención educativa de los Sordos en Venezuela, por parte del Ministerio de Educación, comienza en forma tardía, si se compara con la educación que esta población recibió en Europa desde mediados del siglo XVIII (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Algunos atribuyen la iniciativa gubernamental, a la tenacidad del profesor mexicano David Pascoe (1961), quien se dio a la tarea de insistir en la necesidad de brindar asistencia pedagógica a la población Sorda y por ende dedicarse a la formación de sus docentes, para lo cual antes de partir, deja establecido un plan que orientó este trabajo en los siguientes cinco años (Navarro, Montes y otros, 1969).

La formación de los docentes que se dedicarían a la atención de los Sordos comenzó en 1961, en esta oportunidad, la Dirección de Primaria y Normal del Ministerio de Educación ofreció tres cursos con una duración de un año (Arraíz, 1969 a) en los que se abordaron contenidos de: anatomía, física y principios de audiología, nociones de audiometría y audiología, historia de la educación del sordo y sus problemas, entrenamiento sensorial y entrenamiento prelingüístico del niño sordo, desarrollo de la lectura labio facial, desarrollo del discurso, entrenamiento de los restos auditivos, materias escolares, definición y clasificación de los problemas de tipo afasode, método de asociación para la enseñanza de lenguaje a niños clasificados como de tipo afasode, además práctica en escuelas de sordos (Hoffmann, 1965).

En la revista *el Mundo del Silencio* (1969), se señala que los cursos contaron con el apoyo de instituciones nacionales tales como el centro de Fonoaudiología, IVAL, AVEPANE, AVELUZ, ICOAL, ALAMO e instituciones extranjeras tales como el Instituto Argentino de Audición y Lenguaje, Instituto Argentino Oral Modelo, Instituto de Audiofonología de México, Escola de Formacao do Surdo de Brasil, entre otros. De tales cursos egresaron 40 maestros que posteriormente ejercerían sus funciones en las escuelas especiales que fundaría el referido ministerio un año después. Estas acciones trajeron como consecuencia “la necesidad de ampliar la educación del Sordo creando nuevos cursos, nuevas escuelas, realizando visitas al exterior, contratando personal técnico extranjero

y presionando al Ministerio de Educación para que creara el Servicio de Educación Especial” (Ob. cit, p 11). En 1961 los maestros de sordos reprochaban el caos creado por los profesionales a cargo de la Dirección del Servicio de Educación Especial, a consecuencia del desconocimiento de la especialidad.

En 1962 el Ministerio de Educación crea la primera escuela especial para niños Sordos y niños con problemas de lenguaje, dentro de la Escuela Normal Miguel Antonio Caro en Catia –de hecho fue denominada Escuela Especial N° 1 recibiendo posteriormente el nombre de Escuela de Educación Especial David Pascoe- con 18 maestros y 120 alumnos. Cumplía funciones en dos turnos, en la mañana con tres departamentos: el de Sordos, el de lenguaje y el de articulación. Debido a la escasez de ofertas para la población Sorda que sobrepasaba los trece años, en horario vespertino, se brindaba formación a las adolescentes en costura, cocina y juguetería en el “Centro de Economía doméstica” (Rodríguez, 1969 a; Arraiz, 1969 b). Esta escuela también se crea con el propósito de contar con un centro para la formación y la experimentación de los futuros docentes a nivel nacional (Hoffmann, 1965).

En 1964 se funda la Escuela Especial N° 2 (actual Plantel de Educación Especial Lola Mengual) ubicada en San Bernardino, con 8 maestros y 54 alumnos. Se cumplían dos turnos, el de la mañana dedicado al desarrollo del lenguaje oral y el de la tarde ofrecía talleres de carpintería y electricidad para varones. También se crea la Escuela Especial N° 3 (actual Plantel de Educación Especial Hellen Keller) en la Unidad Escolar Gran Colombia ubicada en la Av. Roosevelt, con atención pedagógica sólo en el turno de la mañana (Rodríguez, 1969 a).

Se contaba además con el Centro de Fonoaudiología del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales, La Escuela Taller para sordos Juan Pablo Bonet que dependía del Consejo Venezolano del Niño, Escuela Oral para Sordos (Edo. Aragua) y las instituciones privadas: Instituto de Audiofonología (Edo. Carabobo), Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje (Caracas), Instituto Centro Occidental de Audición y Lenguaje (Edo. Lara), Instituto Zuliano de la Audición y Lenguaje (Edo Zulia) (Ministerio de Educación, s/f).

A pesar del reconocimiento del estado venezolano de la urgencia en la atención de la población Sorda, los requisitos para su ingreso resultaban

muy exigentes. Entre ellos estaban, no tener menos de 3 ni más de 15 años, la realización de exámenes: audiológico, otorrinolaringológico, neurológico, pediátrico, psicológico y pedagógico, además de una entrevista a los padres (ob. cit. s/f). Lo que revelaba la visión clínica y rehabilitatoria en la atención del Sordo, esto se comprueba con la revisión del propósito fundamental de estas escuelas “enseñar a hablar a aquellos niños que por causas orgánicas no han adquirido el lenguaje en su etapa y procesos ordinarios” (ob. cit. s/p).

No es sino hasta 1967 cuando se crea en el Ministerio de Educación el Servicio de Educación Especial, con el objetivo de extender la atención del niño Sordo y de los niños con problemas de lenguaje a todo el país. Para ello, dicho Servicio y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio elaboran un proyecto de formación docente, para ser ejecutado en un lapso de cinco años (Arraíz, 1969 a). Esta labor se formaliza con la Resolución N° 8.634, promulgada en Gaceta Oficial el 12 de septiembre de 1968 bajo el Número 28.727, donde se establecen los cursos a nivel de postgrado asesorados por personal de la Escuela Oral Modelo de Argentina. En esta formación los maestros especiales de niños Sordos recibirían un curso de una duración mínima de dos (2) años, para toda persona que reuniera como requisito: “el título de Maestro de Educación Primaria.... tener una edad no mayor de treinta (30) años.... no padecer defectos físicos aparentes o notables”. Producto del esfuerzo por parte del estado y con el propósito de darle cumplimiento a la resolución sobre formación, se realiza en el año 1969 el “I seminario para el personal de las escuelas”.

En la Gaceta antes referida, también se especifica el plan de estudios para la formación de estos maestros, donde se observa claramente el énfasis en la prosecución de los objetivos de la metodología oral. Por tal motivo, en el diseño curricular se contemplaban los cursos de: anatomía, fisiología y patología de la audición y la voz; articulación, voz, gramática, didáctica de la lengua, uso de la clave Fitzgerald (adaptada para enseñar la gramática y estructuración del español) jardín de infancia I y II, entre otros. Como puede observarse claramente, en primer lugar, todos los cursos estaban orientados a desarrollar habla en el Sordo, en la presunción que al proveerlo de ésta se eliminaba el mayor problema que tenía para parecerse al oyente y cumplir con éxito las mismas metas. En segundo lugar, la escuela para Sordos era vista como un trampolín o paso necesario

para ingresar a la escuela regular, por tal motivo no se contemplaban en la formación de los maestros las áreas académicas.

En el ámbito pedagógico el Método Oral, tal y como se ha señalado en otros apartados descalificaba el uso de las manos en la comunicación (lo que se conoce hoy como lengua de señas), por la creencia que esto imposibilitaba el desarrollo de la lengua oral. Incluso se llegó al extremo de compararlos con los monos. Un ejemplo de ello lo tenemos en este texto de Arraíz:

“para impedir que los demás alumnos sigan el <mal ejemplo> cuelgan del cuello <del delincuente> un cartelito en el que está impresa...la palabra <MONO> ...para ser más expresivo lleva una figura de un simio” y otros más pedagogos expresaban “si los sordosmudos usan o abusan del lenguaje mímico...no es precisamente porque se consideren monos sino porque no recibieron educación a tiempo o porque la falta de capacidad para el aprendizaje ha limitado sus progresos” (1969c. p 17).

Para explorar las capacidades de los niños Sordos de desarrollar lenguaje oral se evaluaba: esquema corporal y lateralidad, percepción (forma y color, espacio temporal, figura fondo, análisis y síntesis), atención y memoria, conducta, lenguaje y audición. Como puede apreciarse el área cognitiva era la gran ausente. En el entendido que de esto se encargaría la escuela primaria (o Básica como se le denominaría luego) Se sugería que en el aula las instrucciones debían ser dadas en forma oral o gestual de acuerdo a los niveles de comprensión del niño, aunque según Orta (1969) “el niño que se expresa sólo por señas nos está indicando una mayor pobreza de lenguaje interior que el que utiliza señas acompañadas de gritos” (p. 22) expresión que evidencia el desconocimiento sobre la lengua natural de la persona Sorda y la importancia de esta en su desarrollo cognitivo y lingüístico.

Para lograr los objetivos del método era necesario cumplir con ciertos requisitos: comenzar la atención desde la edad más temprana (dos años, incluso no contemplada en la ley); educar a los padres para el trabajo en el hogar en función del logro de los objetivos del método (lo que llevaba a cambiar el rol de padres para convertirse en maestros en el hogar);

enseñanza en pequeños grupos con tendencia al trabajo individualizado (desfavoreciendo el intercambio lingüístico); utilización de amplificadores de sonido (para aumentar la comprensión de la palabra, la sensación sonora y asimilación lingüística lo que en escasas oportunidades se lograba por cuanto los auxiliares auditivos la mayoría de las veces no habían sido calibrados para el tipo de pérdida, no se supervisaban con la periodicidad requerida las baterías y la mayoría de los niños no había recibido entrenamiento previo, por lo que el aprovechamiento era mínimo).

En esta década (junio 1969) también comienza la publicación de la revista “El Mundo del Silencio” editada por un grupo de Sordos y definida como el “órgano informativo al servicio de la audición y el lenguaje” en cuya primera edición manifiesta, entre sus aspiraciones, contribuir a la difusión de problemáticas, avances educativos y aspiraciones de la comunidad Sorda. Es evidente que en un momento en que el estado estaba asumiendo las riendas de la educación de los Sordos y de la formación de los docentes en esta área, era de alto impacto contar con un órgano divulgativo dirigido por la misma comunidad, lo que dice mucho del sentido de responsabilidad, pertenencia, compenetración con su grupo social y aspiraciones que para entonces estaba gestándose en la comunidad Sorda. Con un tiraje de diez mil ejemplares bimensuales, es lógico suponer que la información causó un efecto positivo en la población, incluso en la manera de percibir a la persona Sorda y en sus capacidades, además de brindar información a los padres y al docente sobre las decisiones del Ministerio de Educación y los avances en materia educativa.

Como se observa, marca el inicio de la década de los sesenta el comienzo de la formación de maestros de Sordos (1961) con el apoyo de instituciones nacionales y extranjeras (México, Argentina y Brasil) y la creación de las escuelas especiales (1962-1964), promovidas principalmente por el profesor David Pascoe en alianza con el Ministerio de Educación. Tanto los cursos como el abordaje pedagógico de las escuelas eran coherentes con los planteamientos del método oral, es decir el norte era entrenar al docente para que realizara la mejor aplicación de éste.

Al revisar el diseño de la formación de los docentes, se observa la ausencia del abordaje de las áreas de conocimiento, obviando un aspecto importante en el desarrollo integral del niño, el cognitivo, como si el desarrollo del ser humano pudiese parcelarse sin tener las consecuencias que

evidentemente se presentaron: diferencias significativas en el desarrollo cognitivo en comparación con sus pares oyentes, incidencia negativa de este aspecto en la prosecución escolar y en el logro de los objetivos del propio método.

En síntesis, en esta década la mayoría de las escuelas fueron creadas en la ciudad de Caracas, aun cuando la demanda era a nivel nacional. La preocupación por el futuro de los Sordos lleva a atender en talleres sobre arte y oficio a los adolescentes de ambos sexos, como única alternativa de formación para el trabajo. A pesar del reconocimiento que hace el Ministerio de Educación de la necesidad de abordar pedagógicamente al Sordo, se insiste en el respaldo del personal médico en las evaluaciones y su intervención en la toma de decisiones.

Los objetivos trazados y cumplidos por el estado fueron posibles gracias: (a) al logro de plataformas legales que amparaban, de una u otra manera, la Educación Especial, (b) al desarrollo de planes para la formación de los profesionales encargados de la atención de los Sordos por parte de diversas instituciones y (c) la participación cada vez más sistemática del sector oficial a partir de la creación de la Oficina de Educación Especial al inicio de los años sesenta.

Década de los Setenta Ministerio de Educación e Instituto Pedagógico de Caracas: Una Alianza Necesaria

En este período, se desarrolla un *Método Oral Moderno* que contemplaba el abordaje en aspectos como: el lenguaje; la lectura labio-facial (la lectura de las palabras a través del movimiento de los labios); el discurso a través de la articulación y voz (perseguía la adquisición y comparación de las ideas para luego elaborar las propias, para expresarlas en forma oral de manera natural); la atención individualizada; el entrenamiento sensorial y la imagen visual.

Hoffman (1970) señalaba con gran preocupación la carencia de planes y programas para los niños Sordos que llegaban en forma tardía a la escuela o no eran educables, es decir, no tenían buenos pronósticos para la oralización, expresando que “no tendrán oportunidad de estudio y se le niega categóricamente el derecho de lograr un nivel que le permita

(sic) convertirse en personas capaces de ganarse el sustento diario” (p. 6). Aunque para entonces había transcurrido en la educación del Sordo, a nivel oficial, más de una década no estaban claras las metas a corto y mediano plazo que se proponía el Ministerio de Educación, lo que evidentemente implicaba definir una política educativa que abarcara un espectro más amplio que la atención de los Sordos de 2 a 12 años y la opción del taller vocacional con mínimas opciones de formación (economía doméstica, carpintería, herrería artística y artes gráficas creado en 1971). El autor también hace referencia a la necesidad de “nacionalizar las técnicas importadas en defensa de nuestro patrimonio cultural y tradición...aportando al proceso Educativo Nacional propias teorías y técnicas pedagógicas” (p. 6), es decir, hace una clara propuesta de trabajar en lo que se conoce hoy día como investigación en el aula. Este educador con una visión de la expansión de las áreas que se debían abarcar para lograr el impacto y efecto deseado, propone un esfuerzo mancomunado entre los entes gubernamentales de salud, educación y trabajo con el fin de asegurar la formación, asistencia y campo laboral de los jóvenes y adultos Sordos. Idea que llevaba como principal propósito evitar que la población Sorda engrosara la fila de los desempleados o peor aun las de la delincuencia.

En esta década, ya constituía una preocupación la prosecución académica de los Sordos y su impacto en el campo laboral de éstos, por el hecho que las escuelas sólo brindaran educación hasta los doce años, sin proyecto claro después de esta edad, no solo en formación laboral, sino en la posibilidad negada de continuar estudios con miras a ser profesionales.

En 1974 se crean 19 escuelas para Sordos, 4 en Caracas y 15 en el interior del país. Se implementa en las escuelas especiales para sordos el denominado Departamento Hogar, para la atención de los niños de 1 año y medio a 4 años, estaba a cargo de una docente especialista y una auxiliar asesorados por el psicólogo. Se realizaban actividades relacionadas con la vida cotidiana, a través de dramatizaciones con la rutina del hogar en las que debían participar el niño y los padres u otros miembros de la familia.

En julio del mismo año, se implanta por primera vez el Programa de Enseñanza del Lenguaje para Preescolar “A” y se establece el ingreso a la escuela especial de Sordos entre los dos y tres años de edad. Estos programas estaban destinados a ofrecer cinco niveles en dos etapas: preescolar “A, B y C” y preparatorio “A y B”.

Las escuelas para niños Sordos estaban concebidas como el requisito necesario para ingresar a la escuela primaria. Por tal motivo, se consideraba necesario un período de permanencia en la escuela especial de cinco o seis años antes de incorporarse a la primaria, lo que el sistema educativo justificaba por el largo entrenamiento que requerían. La escuela especial estaba orientada a brindar atención preprimaria y su estructura respondía a los objetivos del método oral, por ello no debía bajo ningún pretexto violentarse su secuencia. En situación ideal un niño que ingresaba a los dos años de edad debía culminar este período de formación a los siete años, pero ni el ingreso se hacía a tan temprana edad por diversas razones – desconocimiento de los padres, carencia de instituciones cercanas, detección tardía, entre otros- ni había garantía de que un niño no repitiera varias veces cada sección – por no aprender el vocabulario, por no adquirir las destrezas requeridas en lengua oral, por inasistencia- la situación real era, que un gran número de niños Sordos podía permanecer hasta quince años intentando lograr esos objetivos. Esto retrasaba significativamente no sólo el ingreso a la “verdadera escuela”, si no su desarrollo integral, pues como veremos más adelante todos los objetivos, contenidos y esfuerzos estaban dirigidos a desarrollar lenguaje (aunque en realidad se dedicaban al habla) como si las áreas cognitiva, física, emocional y social no fuesen importantes en el desarrollo del ser humano.

Los programas oficiales de las escuelas de Sordos estaban orientados a desarrollar las áreas: (a) Lenguaje, en la que se utilizaba una adaptación del programa publicado en 1963 por el Instituto Oral Modelo de Argentina y la Clave Fitzgerald (para enseñar gramática, articulación, organización del lenguaje, lectura labio-facial e ideovisual, lectura y escritura), (b) Psicofuncional (imagen corporal y modelo postural, motricidad fina y gruesa, percepciones, análisis y síntesis, noción temporo-espacial, atención y memoria, figura fondo, grafismo), (c) Entrenamiento Auditivo con el uso de amplificadores de sonido para enseñar al niño Sordo a discriminar los sonidos y ruidos con el propósito de mejorar su voz, ritmo y entonación (El Mundo del Silencio, 1977).

Como puede observarse los programas no contemplaban contenidos académicos (sólo los referidos al desarrollo de la lengua oral) pues se consideraba que el niño Sordo los adquiriría al ingresar a la escuela regular. Si no se abordaban estos contenidos, vale la pena preguntarse ¿con qué

competencias académicas se pretendía que ingresara el Sordo a la escuela donde debía competir con los oyentes? ¿cuánto sabe y qué cosas sabe un niño oyente a los siete años? ¿cómo podría tener éxito el niño Sordo con semejante desventaja? Los resultados en cuanto al logro de los objetivos por parte de los estudiantes, evidenciaron un fracaso que se tradujo en la casi inexistencia de Sordos en los niveles de diversificado, técnico y profesional. No obstante, la concepción oralista se mantuvo hegemónica por más de veinticinco años.

En el año 1975 se separan la División de Educación Preescolar y Excepcional y se crea la Dirección de Educación Especial cuyo objetivo principal es la planificación y ejecución de los programas de educación de niños y jóvenes que requieren una orientación específica y una atención especializada, a fin de lograr la realización máxima de su potencial educativo.

Cónsono con el proyecto que venía ejecutando el estado venezolano con la creación de escuelas y formación de personal docente, en las diversas áreas de la educación espacial, el Ministerio de Educación elabora la primera Conceptualización y Política de la Educación Especial (1976), “cuyo objetivo principal es la planificación y ejecución de los programas de educación de niños y jóvenes que requieren una orientación específica y una atención especializada para lograr así la realización máxima de su potencial educativo” (S/P). Esta conceptualización de la educación especial marca el paso de una atención con tendencia clínica-rehabilitatoria, a una atención psicopedagógica que permitía potenciar el máximo desarrollo de los sujetos con necesidades especiales.

En esta conceptualización se determina que el área dedicada a la atención de la población Sorda se denominaría “Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje” (Lampe, 1976). Nombre que reflejaba la influencia del oralismo imperante para el momento y al que se le puede hacer una doble lectura - no son Sordos, sólo tienen deficiencias auditivas por lo tanto pueden y deben hablar- y tienen problemas en el lenguaje -lo que se sobre entiende es en el lenguaje oral- es decir no se reconocía para el momento la posibilidad de desarrollo de su lengua natural, la Lengua de Señas Venezolana.

Después de la creación de la Dirección de Educación Especial en 1975, se crea en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC)

el Departamento de Educación Especial en 1976, proyecto presentado y liderizado por la Profa. Iguaraya de Hernández (Hernández, 2002). El mencionado departamento se inaugura con tres menciones, entre ellas la de Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje. Esta creación tuvo impacto a nivel nacional, por el auge en la creación de escuelas para Sordos en esta década y por cuanto no existía en el país ninguna institución pública de educación superior que formara al docente en el área.

Como es lógico, la formación en el IUPC, del Maestro Especialista y/o Profesor en Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje, no escapó ni de las tendencias psicológicas ni de las tendencias pedagógicas imperantes para el momento en la educación del Sordo (conductista y oralista respectivamente). Pero benefició la atención de éstos, la preparación de un maestro con formación pedagógica, lo que indudablemente hizo que los niños y jóvenes fueran vistos no sólo con la mirada clínica (produce o no ciertos sonidos), sino con la de un pedagogo que motivaba y estimulaba otras áreas (la cognitiva, la afectiva y la física), aunque la prioridad seguía siendo la estimulación oral.

A manera de conclusión, se puede decir que fue una década que se caracterizó por profundos y significativos cambios, entre los que se destacan: el establecimiento del ingreso a la escuela especial de Sordos entre los dos y tres años de edad, la implementación de programas en la educación del Sordo (estrictamente oralistas, sólo para el nivel pre-primario aunque en realidad eran desarrollados con jóvenes hasta de quince años); la creación de 19 escuelas para Sordos, 4 en Caracas y 15 en el interior del país; y para la atención maternal se crea en las escuelas el denominado Departamento Hogar.

A pesar de que ya había transcurrido una década de la creación de las primeras escuelas oficiales, éstas seguían siendo concebidas como el paso necesario para ingresar a la escuela primaria y aun no existían claras opciones para los jóvenes que no tenían buenos pronósticos de oralización.

Se crea en el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Especial en 1975 y el Departamento de Educación Especial para la formación del docente especialista en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en 1976, lo que tuvo impacto positivo a nivel nacional al contar con personal idóneo para el desarrollo de los planes de expansión.

La Educación Bilingüe-bicultural para Sordos: Surgimiento, Avances y Retrocesos

Si bien en el apartado anterior, intitulado *La Educación Oralista Avances en la Organización, Consolidación y Liderazgo*, se organizó la información en décadas; en esta oportunidad, el criterio de periodización, se hizo en atención a hitos; es decir, a ciertos acontecimientos que, en virtud de su importancia, permiten establecer un antes y un después en la educación de los Sordos del país. Cada período es abordado, respectivamente, en las siguientes secciones: (a) 1985 – 1995: Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo, un cambio revolucionario y (b) 1995 - 2001: Conceptualización y Política de la Educación del Deficiente Educativo en Venezuela, movimientos contradictorios.

1985 – 1995: Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo, un Cambio Revolucionario

La educación eminentemente oralista que caracterizó las primeras décadas anteriormente descritas, comienza a cambiar a mediados de los años 80 con el surgimiento de la concepción socioantropológica de la sordera. En dicha concepción, el Sordo es entendido como un ser socio-lingüístico diferente (Massone, Skliar y Veinberg, 1995). Skliar (2001) destaca el valor de la noción de diferencia al analizar la realidad cultural, social y lingüística de los Sordos de todas partes del mundo y al reconocer que estos conforman grupos humanos que usan una lengua de señas; es decir, una lengua visoespacial y que poseen una cultura propia.

En este sentido, Pérez (2008) advierte que la esencia de la referida concepción descansa en una tríada conformada por nociones fundamentales inherentes a los seres humanos: *diferencia, lengua y cultura*. Destaca, además, que el Sordo, así entendido, es escrito con S mayúscula por los autores que suscriben esta nueva visión para, de esta manera, registrar la distinción con el término sordo escrito con s minúscula que alude directamente al sujeto con pérdida auditiva concebido desde la patología. Por tal razón, en el presente artículo se asumieron estas convenciones incluso desde los apartados anteriores a esta explicación.

Esta nueva visión *socioantropológica* ha derivado en diferentes propuestas educativas. En efecto, producto del movimiento mundial generado por la revolucionaria concepción, en el país, se implementa en 1985 la *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo* (PAINS) creada en el seno de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación. La referida propuesta estuvo enmarcada dentro de postulados pedagógicos bilingües-biculturales que reconocen a la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como una lengua natural, por lo tanto la primera lengua de los Sordos del país y como segunda lengua el español. Propuestas como ésta defienden el papel insustituible de la lengua de señas en el desarrollo integral de estos sujetos.

La puesta en práctica de la PAINS en todo el territorio nacional, por parte del ente ministerial, previó dos etapas dirigidas al personal directivo, docente, técnico y auxiliar e incluso a los padres y representantes. La primera etapa fue de sensibilización y la segunda de formación.

En la etapa de sensibilización, la Dirección de Educación Especial realizó actividades durante el primer semestre del año 1985, a fin de propiciar, en los participantes, una primera aproximación a asuntos teóricos, metodológicos y axiológicos que sustentaban la propuesta.

Posteriormente, en la etapa de formación, la referida dirección desarrolló seminarios, talleres y cinco eventos regionales entre 1985 y 1987 (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1987). Dichas actividades, se realizaron en el lapso de año y medio con el propósito “de capacitar al personal en servicio de todas las Unidades Operativas del país, ofreciéndose información y los lineamientos básicos para la operatividad del nuevo modelo” (s/p).

El ente ministerial, en relación a los resultados de las acciones antes señaladas, advierte que:

salvo excepciones, los institutos comenzaron el estudio, la discusión, el diseño y la aplicación de estrategias acordes a los principios orientadores de la Propuesta, de modo que nos encontramos inmersos en un proceso de cambio que se caracteriza por sus alcances, su riqueza y complejidad. En este proceso no todos llevan el mismo ritmo, que entre otras cosas está determinado por factores regionales, locales, institucionales y personales (op. cit. s/p)

Es importante destacar que los documentos iniciales emanados del Ministerio de Educación en los cuales se registraron los lineamientos de la PAINS constituyeron apenas esbozos de aspectos teóricos, metodológicos y axiológicos de la propuesta. Realmente, la nueva visión se fue depurando progresivamente. En todo caso, el aspecto medular fue siempre defender y garantizar el derecho de los escolares Sordos a ser educados en LSV en el marco de una educación bilingüe (hoy con mayor precisión denominada bilingüe-bicultural).

En el primer documento emanado del ME (cf. Pérez y Sánchez, s/f), se destacan los cinco lineamientos pedagógicos fundamentales que caracterizaron la PAINS a saber: (a) entorno lingüístico de la Lengua de Señas Venezolana, (b) intervención temprana, (c) importancia de la lengua escrita, (d) cambio del currículo escolar y (e) enseñanza del español oral.

Un peso preponderante se le atribuyó a la creación de entornos lingüísticos en LSV. Estos entornos estaban concebidos como espacios que debían permitir el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua de señas local por parte de los alumnos Sordos.

Pérez (2008), sobre la base de su experiencia pedagógica, señala que la dinámica de tales espacios se organizaba a partir de situaciones didácticas significativas en las que se propiciaba la construcción del conocimiento. La autora destaca además que, en el marco de esta dinámica, los entornos se conformaban con la participación de, al menos: (a) un docente formado en el cambio educativo, pero, a decir verdad, con escasas competencias en LSV por lo que se comunicaba, más bien, en español signado; es decir, usando señas sobre la base de la estructura del español, (b) un Sordo adulto que trabajaba en la escuela como auxiliar y que suscribía el cambio, y (c) un grupo de niños Sordos de diferentes edades y competencias lingüísticas y comunicativas en LSV. Pérez aclara que el docente (en algunos casos grupos de docentes) planificaba conjuntamente con el Sordo adulto la clase, pero era este último quien impartía los contenidos en LSV al momento de trabajar con los niños (en la mayoría de los casos el docente debía explicar los temas al auxiliar Sordo, pues los desconocía).

En lo relativo a la intervención temprana, segundo lineamiento de la propuesta mencionado con anterioridad, cabe señalar que se refería a una intervención de naturaleza también lingüística, en tanto estaba dirigida a garantizar al niño Sordo, lo más temprano posible, el uso adecuado,

eficiente y significativo de la lengua de señas local. Esto en virtud de la realidad sociolingüística de los Sordos al vivir en familias de oyentes.¹

La lengua escrita, en este caso el español escrito, tercer elemento sustancial en este cambio pedagógico, se asumió como segunda lengua y se concibió desde una perspectiva psicogenética.

El cuarto aspecto, referido al cambio en el currículo escolar, se plantea, por cuanto, hasta ese momento, tal como se explicó en apartados precedentes, la educación de los Sordos se sustentaba en adaptaciones curriculares que se centraban en la enseñanza del habla como condición normalizadora indispensable para la posterior “integración” a la escuela regular. Es así como el cambio curricular aludido pretendía que la escuela de Sordos fuese una verdadera escuela y no una clínica del lenguaje tal como había sido hasta ese momento. La realidad sociolingüística de los alumnos, destacada ya en párrafos anteriores, requirió pensar en una nueva estructura escolar que permitiera la intervención lingüística con entornos en LSV y el abordaje de los contenidos de Educación Básica. Vale decir, sin embargo, que esta nueva estructura no se explicitó en los documentos iniciales.

Finalmente, en el quinto punto, se especifica que la condición bilingüe de los alumnos estaría dada por el dominio de la LSV y el español escrito y que, sobre la base de este último, se abordaría el aprendizaje de la lengua oral.

Varios fueron los informes que se realizaron a partir de 1985 dirigidos a delinear la PAINS. Sin embargo, llama la atención que el documento más acabado no es emanado de la Dirección de Educación Especial, sino que es editado en 1991 por Diakonia bajo la autoría de Carlos Sánchez y con colaboración de Carlos Pérez, Miriam de Luján y Eneida Salazar. En dicho trabajo, se profundiza tanto en la concepción socioantropológica de la sordera como en la postura psicogenética del aprendizaje. Asimismo, se explica no sólo el carácter bilingüe, sino también el bicultural de la propuesta, punto que no se trató explícitamente en los primeros trabajos. Igualmente, se hace referencia particular a la dinámica en el aula, al señalar que ésta debe organizarse con base en el trabajo en dos espacios de

1 Fridman (2000) señala que el 95% de los Sordos en el mundo es hijo de padres oyentes.

aprendizaje que no se mencionan en los primeros documentos: las áreas de actividades y la guiatura.

Sánchez y sus colaboradores (op. cit.) advierten que las áreas deben funcionar como ambientes lingüísticos de LSV en los que se procure que, tanto los niños como los docentes, se apropien de esa lengua. Para el logro de este propósito, los referidos autores hacen énfasis en el papel insustituible que deben cumplir, en estos espacios, los auxiliares Sordos que laboran en la escuela. Por ello, apuntan que deben constituirse en los facilitadores de las clases; es decir, deben dar los contenidos correspondientes en LSV, por supuesto, siempre con base en una planificación de los temas realizada conjuntamente con el docente. Plantean, además, que la organización de los niños debe obedecer al criterio de conformación de grupos familiares; esto es, alumnos de edades y competencias en LSV diferentes, a fin de propiciar un intercambio como el que se realiza en el contexto de una familia que se comunica en una misma lengua. Asimismo, destacan que en las áreas se debe fomentar el conocimiento del mundo a partir de actividades que propicien el aprendizaje constructivo en contextos reales y significativos. Señalan que el tiempo previsto que debía ocupar el trabajo en las áreas debía oscilar entre 60 y 80% del total de la jornada diaria.

En relación a la guiatura proponen que ocupe el tiempo restante y puntualizan que debería usarse para abordar en LSV los contenidos de los programas oficiales de Educación Preescolar y Básica (niveles así denominados para ese entonces).

Si bien en los documentos aludidos se recogían lineamientos importantes, la puesta en práctica de los mismos presentó, desde sus inicios, múltiples limitaciones vinculadas con: (a) la resistencia al cambio por parte de los docentes formados en una concepción oralista, (b) la actitud negativa de los Sordos “oralizados”, (c) la escasez de adultos Sordos modelos de LSV dentro de las escuelas partidarios del cambio y (d) la falta de supervisión por parte del ME. Como consecuencia de esto, sólo contadas instituciones asumieron la propuesta (en especial escuelas de la capital) como un proyecto educativo, mientras que en las restantes la PAINS se tradujo, solamente, en el permiso oficial para que los niños, jóvenes y auxiliares Sordos pudieran comunicarse en LSV en el contexto escolar.

Por diversas razones, la supervisión del desarrollo de la propuesta fue prácticamente reducida a los planteles que se suscribieron al modelo bilingüe-bicultural. Precisamente, estas escuelas decididas a superar las limitaciones antes referidas fueron tierra fértil para propiciar el desarrollo de la LSV. La necesidad de tener que abordar en esa lengua y en el contexto de la escuela temas del currículo escolar que no eran tratados en los contextos en los que los Sordos se atrevían a hablar en su lengua requirió la creación de neologismos (nuevo vocabulario) y de un uso formal. Pérez (2008) destaca que la metamorfosis y el impulso de la LSV y la posibilidad de los alumnos Sordos de adquirir esta lengua en el contexto escolar fue uno de los aspectos decisivos de los progresos académicos de los niños y jóvenes Sordos, a pesar de todas las dificultades confrontadas.

Las instituciones resistentes al cambio promovido por la PAINS comenzaron a acercarse, más bien, a prácticas pedagógicas con base en la Comunicación Total. Tal hecho se debió entre otras razones importantes a que las docentes, en su mayoría, no sabían LSV y al arraigo de la ideología oralista tanto en los Sordos como en los oyentes que laboraban en esas escuelas.

Vale destacar que según Maestas y Moores (1981), no existe un acuerdo unánime acerca de la conceptualización de la Comunicación Total. Estos autores apuntan que para algunos profesionales implica “el uso simultáneo y continuo de la comunicación oral manual con individuos sordos” (p.145), mientras que para otros supone más bien una posición filosófica que pretende brindar a los Sordos “un medio de comunicación útil en diversas circunstancias” (p.145). Advierten los referidos investigadores que, en cualquiera de los casos, los aspectos comunes son el uso de: “1. Lenguaje oral. 2. Entrenamiento auditivo. 3. Lectura labial. 4. Alfabeto manual. 5. Lectura. 6. Escritura. 7. Un lenguaje de signos / o sistema basado en la lengua hablada por la comunidad oyente” (p.145). Tales aspectos, ya con anterioridad, venían poniéndose en práctica en la escuela Juan Pablo Bonet mencionada en el período comprendido entre 1935 y 1985.

Pérez (2008) destaca que los cambios lingüísticos experimentados por la LSV a los que se ha hecho referencia fueron motivados por la concepción *socioantropológica* de la sordera e impulsados desde las unidades educativas que asumieron la PAINS como proyecto educativo. Tal fue el impacto de la PAINS que se hizo necesaria la creación de Liceos de Sordos.

Vale destacar que el primer liceo de Sordos del país, se crea en Caracas el 11 de mayo de 1992, en la sede de la Unidad Educativa Especial Miriam Ohep de Vélez. Esta creación y las restantes se hicieron, a través de la modalidad de Educación de Adultos y contemplan la formación equivalente a la III Etapa de Educación Básica y la Educación Media Diversificada y Profesional. El liceo, así concebido, permitió que los estudiantes Sordos, recibieran formación en cada asignatura con un profesor oyente y un intérprete de LSV. Cabe apuntar que los intérpretes en el país son, en su mayoría, oyentes familiares de Sordos o vinculados de una u otra manera a la comunidad de Sordos con competencias lingüísticas y comunicativas en LSV y con conocimientos socioculturales propios de esa comunidad; es decir, no son intérpretes profesionales, pues en Venezuela no existe, hasta el momento, ningún programa de formación en ninguna institución de Educación Universitaria que ofrezca la carrera de intérprete en LSV- español.

Vale apuntar, que el impacto de la PAINS fue tal, que desde 1985 se hicieron modificaciones y actualizaciones en los contenidos de los cursos del Diseño Curricular de Formación de la Mención Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje, del Instituto Pedagógico de Caracas, núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, para adecuarlos a los cambios propuestos por el ME en la PAINS. (Luque, 1997; 2000; 2001). En el Rediseño Curricular de 1996, llevado a cabo en toda la universidad, el Programa de Deficiencias Auditivas suscribe la concepción socioantropológica de la sordera y, en consecuencia, se inscribe en el marco de una formación bilingüe bicultural.

1995 - 2001: Conceptualización y Política de la Educación del Deficiente Educativo en Venezuela, Movimientos Contradictorios

El proceso promovido por la PAINS, se mantuvo hasta 1995 cuando una nueva administración en la Dirección de Educación Especial del ME decide emprender una evaluación del Área de Deficiencias Auditivas a nivel nacional. El resultado de la referida evaluación reportó diversas debilidades en el área relacionadas, por una parte, con asuntos de naturaleza administrativa tales como: (a) número de maestros graduados y no

graduados con un elevado número de estos últimos, (b) número de alumnos inscritos, (c) número de egresados y (d) número de planteles educativos. Y por la otra, con asuntos de naturaleza pedagógica tales como: (a) conceptualización de las áreas de actividades, y (b) estrategias didácticas para el desarrollo de los programas de las áreas.

Los resultados encontrados evidenciaban, en su mayoría, un panorama desalentador lo cual derivó en varias acciones que pretendían superar los problemas detectados. A pesar de que la referida evaluación se centró en aspectos administrativos y en la evaluación pedagógica, dentro de tales acciones estuvo la suspensión de la PAINS, a partir del año de 1996, en las contadas escuelas que efectivamente la estaban implementando, decisión que a los partidarios de la propuesta llenó de sorpresa.

En el año 1997 las decisiones del ME se concretaron en el documento *Conceptualización y Política de Atención Integral del Deficiente Auditivo*. Dicha conceptualización, aun cuando expresamente dice inscribirse dentro de lo que es una educación bilingüe-bicultural para Sordos, presenta planteamientos incongruentes con los supuestos básicos de esta tendencia educativa.

Pérez (2008) señala que tales incongruencias se observan cuando:

- Concibe al Sordo a partir de datos audiológicos lo cual se evidencia al retomar el término deficiente auditivo y al dedicarle toda una sección al tema referido a las categorías de las pérdidas auditivas y obviar una sección en la cual se aborde el tema referido al Sordo concebido a partir su diferencia lingüístico-cultural.
- Reduce la Lengua de Señas Venezolana (LSV) a una simple herramienta didáctica que permite alcanzar objetivos académicos desconociendo con ello: (a) el estatus lingüístico de esta lengua, (b) la importancia medular que una LS tiene en el desarrollo integral del Sordo y (c) el valor de la LSV como factor cohesivo de la cultura Sorda del país.
- Considera a los Sordos adultos que trabajan en las escuelas como meros apoyos a las actividades escolares y extraescolares en lugar de redimensionar la participación de estos en el contexto educativo, en virtud del significado que tienen al ser el modelo lingüístico-cultural para los alumnos.

- Emplea términos propios de la tendencia bilingüe-bicultural para solapar una concepción terapéutica.

A pesar de las incongruencias antes mencionadas el referido documento ministerial está vigente.

La referida autora, destaca que el hecho de que ese documento permanezca aún en vigencia llama poderosamente la atención, en virtud de que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que entra en vigencia el 30 de noviembre de 1999, producto de la participación de la comunidad de Sordos venezolana en el proceso de la Asamblea Constituyente, la LSV es reconocida como la primera lengua de la comunidad de Sordos del país en el artículo 84. Y en el 101 es consagrado el derecho a los intérpretes y a la traducción simultánea.

Oviedo (2006) destaca que tal plataforma legal ubica a Venezuela entre los países de mayor avance del mundo en el área de derechos de grupos minoritarios, pues, a parte de nuestro país, tan sólo algunas naciones escandinavas contemplan en su Carta Magna disposiciones como éstas. El mencionado logro legal así como otros asuntos consagrados en la nueva Constitución y la nueva política de estado en materia educativa, conforman un excelente marco ideológico cónsono con los planteamientos de la concepción socioantropológica y, en consecuencia, con los planteamientos educativos bilingües-biculturales, en tanto ese marco defiende la inclusión social, el derecho de las minorías, la pluriculturalidad, entre otros asuntos importantes.

Ante los referidos progresos, Pérez (2008) advierte que lo esperado hubiese sido la creación, por parte de la Dirección de Educación Especial del ahora Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), de una nueva Conceptualización y Política en la cual se superasen las incongruencias teóricas arriba explicadas y que ese nuevo marco rigiese todas las acciones en materia educativa de Sordos en el país. No obstante, por ahora, no ha sido así.

Las acciones emprendidas por el ente ministerial desde 1998 hasta el 2001 - registradas por quienes esto escriben, a partir del contacto directo con el personal de las escuelas- son indudablemente de naturaleza terapéutica. En la implementación de estas acciones, destacan, entre otras, las siguientes:

1. Cursos de técnicas avanzadas en fonoaudiología, por parte del personal docente y técnico dictados por profesionales cubanos.
2. Reuniones con ese personal, a fin de llegar a acuerdos en relación a la atención de los deficientes auditivos.
3. Jornadas técnicas en todas las entidades federales con énfasis en la detección de las pérdidas auditivas.
4. Evaluaciones audiológicas a los alumnos Sordos.
5. Entrega de amplificadores auditivos. De tal manera que la Dirección de Educación Especial espera que todos alumnos de las Unidades Educativas Especiales para Deficiente Auditivos cuenten, a mediano plazo, con este recurso tecnológico.
6. Esfuerzos para apoyar la realización de implantes cocleares.
7. Diseño del diplomado en terapia verbal aural y su puesta en práctica.
8. Gestiones para que los alumnos Sordos, en lugar de incorporarse a los liceos de Sordos, se incorporen con un intérprete a unidades educativas de educación regular en las cuales funcione la Tercera Etapa de Básica y Media, Diversificada y Profesional. Esto con la consecuente negativa de crear nuevas instituciones como esas.

Son notorias las estrategias referidas a la tendencia integradora, apoyadas en los desarrollos tecnológicos como los implantes cocleares y el uso de amplificadores auditivos. Esto, sobre la base de la falsa creencia de que con esta tecnología los niños y jóvenes dejarán de ser Sordos. Obviamente, tal creencia ha sido promovida por grupos de poder que, detrás de los desarrollos tecnológicos, esconden intereses mercantilistas. Estos grupos de poder, a fin de lograr a toda costa sus objetivos económicos, recurren a ofertas engañosas para convencer a padres, maestros y entes gubernamentales. Todo ello advierte sobre un posible reposicionamiento del oralismo y, con ello, una posible disminución en el ritmo de desarrollo de la LSV y la cultura Sorda del país.

Una Mirada Prospectiva

A pesar de los movimientos de reposicionamiento oralista alertados en los últimos párrafos, en el país hay razones para ser optimistas en relación

al devenir de la educación del Sordo. Estas razones esperanzadoras han sido producto del impacto de la PAINS y, por supuesto, del impacto del movimiento mundial en contra el oralismo. Dentro de tales razones se encuentran:

1. El movimiento de la comunidad de Sordos de Venezuela, cada vez más, se está haciendo sentir para hacer valer su lengua y su cultura.
2. Los derechos de los Sordos venezolanos, como minoría lingüística, que están consagrados constitucionalmente y particularmente los referidos a la interpretación simultánea en LSV, ya comenzaron a cumplirse en los noticieros de todas las televisoras de señal abierta del país desde 2007. Este aspecto es de suma importancia pues, por una parte, constituye la ampliación de los contextos formales ya existentes de uso de esta lengua y todas las implicaciones derivadas de ello relativas a la creación de neologismos y la ocurrencia de fenómenos de lenguas en contacto. Y, por otra, sin duda va a influir tanto en el proceso de normalización o estandarización de la misma como en la aceptación social por parte de la comunidad oyente.
3. Las generaciones de jóvenes egresados de los liceos de Sordos se están incorporando a diversas instituciones de Educación Superior. En esta incorporación, estos jóvenes recurren al apoyo de intérpretes de LSV-español.
4. Las cohortes egresadas producto del diseño de 1996 se han estado incorporando paulatinamente a las escuelas oficiales y se han incorporado a la construcción de una verdadera educación bilingüe bicultural para Sordos.
5. Tanto en la ULA como en la UPEL-IPC, se continúan los progresos en los estudios de la LSV y en la cultura Sorda.
6. El número de Planteles de Educación Especial para Sordos ha aumentado a más de 50, distribuidos por todo el territorio nacional, en los que son atendidos más de 4.000 niños y jóvenes.

Sin duda, la más importante de las mencionadas razones es la referida a que el movimiento de Sordos de Venezuela se está haciendo sentir para defender sus derechos. Por tal motivo, debe orientar sus esfuerzos por hacer indetenible el desarrollo de la LSV y la consolidación de la cultura Sorda del país

Referencias

- Alvarez, A. y Oviedo, A. (2006) José Arquero Urbano. Lider Sordo hispanoamericano (Madrid 1914-Caracas 1990). Extraído el 20 de enero de 2007 desde: <http://www.cultura-sorda>
- Arraiz, j. (1969 a). Servicio de educación especial del ministerio de educación. El mundo del silencio, 1(2),12-13-15-17.
- _____(1969 b). ¿Quién es el sordo? El mundo del silencio, 1(4), 12-14.
- _____(1969 c). ¿Los sordosmudos hablan como los monos? El mundo del silencio, 1(4), 16-19.
- _____(1970). Instituto venezolano de la audición y el lenguaje. Pionero en la educación del sordo. El mundo del silencio, febrero-marzo (6), 8-11.
- Comesaña, j y Arraiz, j. (1969). La asociación de sordomudos de caracas. El mundo del silencio, 1(1), 18-19. Diccionario de lingüística. (1979). dirigido por Georges Mounin. Labor.españa
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la Republica Bolivariana de venezuela, 5453,marzo 3,2000
- Fridman, M. (2000). La realidad bicultural de Sordos e hispanohablantes. Extraído el 01 de diciembre de 2006, desde: www.cultura.sorda.es/22.htmlLa comunidad silente de México. Viento del Sur, 14. México.
- Hernández, I. de (1995). La Educación Especial: modalidad del sistema educativo. Ponencia presentada en la Jornada de actualización para el personal del área: Deficiencias Auditivas. Caracas: ME.
- Hernández, I de. (2002). Formación Docente en Educación Especial. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Hoffman, M. (1970). Educación vocacional ¿Cuál será el destino actual de los sordos mayores de 12 años? El mundo del silencio, febrero-marzo (6), 5-7.

- Hoffman, M. (1965). La educación del niño sordo en Venezuela. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Primaria y Normal. Caracas.
- El mundo del silencio. (1969). Planteamiento de los maestros de sordos exposición de motivos. 1(3),11.
- El mundo del silencio. (1977). Educación pre-escolar en una escuela especial para sordos. 1(4), 6-9.
- Excepcional . (1981). ¿Ya tenemos federación ? 1(julio-agosto), 16-17.
- Lampe, A.(1976). La educación especial en Venezuela. Excepcional, octubre – Noviembre 1 (1), 24-26.
- Luque, B. (1997). El diseño curricular de la especialidad deficiencias auditivas: hacia una propuesta socioantropológica en la atención del sordo. Ponencia presentada en el IV Encuentro Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Bogotá. Colombia.
- Luque, B. (2001). Niveles II y III de Lengua de Señas Venezolana como segunda lengua para los estudiantes de la Especialidad de Deficiencias Auditivas. Trabajo no publicado. UPEL-IPC. Venezuela.
- Luque, B (2000) Lengua de señas como segunda lengua para los estudiantes de la especialidad de Deficiencias Auditivas. Revista clave N° 9. Caracas Venezuela.
- Massone, M., Skliar, C., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, (69-70).85,100.
- Maestas, D. y moores, J. (1981) Comunicación Total. Educación Especial, II (5 y 6) 141-180.
- Ministerio de educación. Dirección de educación primaria y normal. (s/f) escuelas especiales para sordos en Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1976) Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela. Caracas. Venezuela
- Ministerio de Educación (1987). Informe. Dirección de Educación Especial. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1997) Conceptualización y política de la atención educativa integral al deficiente auditivo. Caracas. Venezuela.

- Navarro, F; Montes, N y otros. (1969). Biografía del pionero de la educación especial del Ministerio de Educación. *El mundo del silencio*, 1(3), 5.
- Orta, j. (1969) El examen de lenguaje y su importancia en el diagnóstico diferencial.
- Oviedo, A. (2004). Classifiers in Venezuelan Sing Language. *International studies on sing language and communication of the deaf. Signum Velarg*, (44), 1-200. Alemania.
- Oviedo, A. (2006) España y los inicios de la educación de los Sordos. Disponible en www.cultura-sorda.eu . Consultado en noviembre 2009.
- Oviedo, A. (2006). ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la sordera. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.cultura-sorda> [Consulta: 2006, julio 20
- *El mundo del Silencio*, 1(4), 20-22.
- Pérez, Y. (2008) Marcadores en Conversaciones en Lengua de Señas Venezolana entre Sordos. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de los Andes.
- Pérez, T. (1977) Comunicación sobre los métodos en la educación de sordos el método oral. *El mundo del silencio*, 1(6) 27-33.
- Pérez, C., de Andreani, I., de Cárdenas, B., Sánchez, C., y de Troconis, O. (1987) Propuesta: la atención integral del niño sordo. *Educación especial*, iii (11), 53-60.
- Pérez, C., de Andreani, I., de Cárdenas, B., Sánchez, C., y de Troconis, O. (1986-1987) programa de atención integral al niño sordo. Informe presentado al Ministerio de Educación Dirección de Educación Especial. Caracas. Venezuela.
- Resuelto (cursos para la formación de maestros especiales de niños sordos). (1968, Septiembre 12). *Gaceta oficial de la república de venezuela*, 28.727, agosto 30.1968.
- Rodríguez, I de. (a) (1969a) El Ministerio de Educación y la educación del sordo en Venezuela. *El mundo del silencio*, 1(1), 20-21.

- Rodríguez, I de. (b) (1969b) Cuando los maestros van.....a la escuela. .
- El mundo del Silencio, 1(2), 10-11-14-15.
- Sánchez, C. y colaboradores (1991). La educación de los sordos. Un modelo bilingüe. Mérida, Venezuela: editorial Dizakonía.
- Skliar, C. (2001). Bilingüismo y biculturalismo. Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso latinoamericano de educación bilingüe para personas sordas. Chile.

Retardo Mental: Construyendo la Historia desde la Indiferencia Social Hasta la Visión del Otro como Persona con Derechos.

Thaiz Arráez
Belén Osorio

Para abordar la atención educativa de las personas con retardo mental es pertinente mencionar, que ha sido durante la historia una querrela, por cuanto ha estado ligado a estimaciones y acciones (creencias y actitudes) que sobre estas personas se han generado.

Históricamente el retardo mental fue considerado desde tiempo atrás, ya que lo primero que se conoce, se exalta en el Papiro Terapéutico de Tebas, (1552 A.C.) y en el Código Hammurabi (2100 A.C.). Hay relatos de la deficiencia mental en el Talmud y en la Biblia donde eran llamados “locos”. Además, existen escritos de Aristóteles y Herófilo sobre las posibles relaciones de la deficiencia mental con alteraciones de la estructura cerebral. Otro acontecimiento relevante sucedió en Esparta donde el asesinato de los deficientes mentales y físicos era legal hasta el siglo IV.

En el período precientífico, se destacó una visión relacionada con una conducta aberrante y anomalías físicas, lo que evidenció una creencia acerca de las personas con retardo mental como diabólicas, poseídas por espíritus malignos, idiotas, locos y en consecuencia eran sometidas al escarnio público y a la muerte. (Arnaiz y Guerrero, 1999).

En el siglo XVIII, surgieron movimientos que impactaron al mundo, como lo fue el pensamiento humanista del renacimiento, el sensacionismo y más tarde la revolución francesa y la industrial. Estos abrieron las puertas para que las personas con retardo mental fueran consideradas como objeto de estudio. (ME, 1997)

Posteriormente, en el siglo XIX surgió el período científico, el cual se caracterizó por diferenciar al retardado mental de las patologías psiquiátricas, definiéndose el primero como un déficit intelectual constatable, de origen orgánico e incurable, lo que originó cambios en las ideas existentes sobre la imposibilidad de intervenir en el estado mental de las personas diagnosticadas con retardo mental.

Es aquí, afirma Ortiz (2005) cuando los deficientes mentales van a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico, un gran colaborador en esta tarea fue el médico Itard, sus aportes se manifestaron al darle tratamiento pedagógico a un niño salvaje que había aparecido en los bosques del Aveyron.

Itard tiene el mérito de impactar a un pedagogo genial que siguió su obra: Seguin. Este creó el método fisiológico e intentó hacer una clasificación según el grado de compromiso en el retraso mental. (ob. cit)

Al comienzo del siglo XX, se inició una concepción psicométrica derivada de la aplicación de las pruebas para evaluar la inteligencia, creando un límite arbitrario en las puntuaciones de las mismas, donde a partir de esa calificación se consideraban como personas con retraso mental. (Verdugo y Bermejo, 2005)

En este orden de ideas, los psicólogos franceses Binet y Simon establecieron una escala métrica de 3 a 15 años la cual sirvió de base para establecer el desarrollo intelectual del niño. Esto originó una puntuación denominada como Coeficiente Intelectual (CI). Este coeficiente fue utilizado en las últimas décadas convirtiéndose en la única referencia para el diagnóstico de esta condición. Cabe acotar que este procedimiento, generó muchos errores debido a que no se tomaban en cuenta el contexto, los aspectos lingüísticos, los factores emocionales y ambientales del sujeto con retardo mental.

Sin embargo, esto no fue favorable para que se brindara mayor atención educativa, por cuanto fueron incluidos en asilos o grandes instituciones que los protegían y los cuidaban de manera permanente, perfilándose un modelo de atención asistencial que los aislaba de la sociedad.

Sumado a esto, apareció la genética, que reforzó la actitud desfavorable. En sus planteamientos se sostenía que sólo iba a subsistir la especie más apta, surgiendo como creencia la desaparición de los más débiles y con menor potencial para adaptarse a los cambios.

Paralelo a esto, se comienza a relacionar el retardo mental con problemas derivados de la sociedad, como son la pobreza, la delincuencia, la prostitución y la deficiencia, bajo el supuesto de que esto se transmite de generación en generación, lo que había que atender para evitar la proliferación. Tal situación desincentivó por muchos años a esta población.

Tales posturas influyeron en un movimiento social que luchó a favor de una mejor atención para estas personas. Dichas acciones denotaron un cambio en las creencias en aras de un mejor abordaje educativo y es aquí donde se inicia la creación de “escuelas”.

Venezuela en el siglo XX comienza a mostrar interés en la Educación Especial, hecho que se evidencia en el Código de Instrucción de 1912 el cual expresa la necesidad de crear escuelas de tipo especial para atender a “*ciegos, sordomudos y anormales*”; asimismo en la Ley de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Venezuela para el año 1915, la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria y Normalista de 1924, como también la Ley de Educación de 1940, que autorizó la creación y reglamentación de centros de experimentación, ensayo y extensión pedagógica.

La Ley Orgánica de Educación de 1948 y el Estatuto Provisional de Educación en 1949, definen la escuela tipo especial como aquella que acepta las adecuaciones para que las mismas se apliquen en los “niños físicamente o mentalmente deficientes, inadaptados o en situación social irregular”. (Andrade, 1978)

Para 1948, fue creada la División de Higiene Mental, debido a que no existían organizaciones públicas en el área de la asistencia psiquiátrica infantil. El primer psiquiatra de niños que esboza un plan de organización para el Consejo Venezolano del Niño, es el Dr. Rafael Vegas, desempeñándose como secretario General de ese Instituto, este proyecto se conoció con el nombre de Plan Vegas, el cual se desarrolló con la finalidad de reorientar a los niños y adolescentes con problemas graves de conducta. En este mismo orden de ideas, el Dr Vegas participó en la Comisión encargada de redactar el proyecto de Código de Menores, el cual fue aprobado en el año 1938; fue director de la Casa de Observación de Menores, Secretario del Consejo Venezolano del Niño. En el año 1943, fundó y dirigió el Instituto de Pre-orientación de menores, adscrito al Ministerio de Educación; en 1948 fundó el Sanatorio de Altamira y en 1950 el Colegio Santiago de León de Caracas.

Es importante recordar que aún para ese año, se mantenía una atención psiquiátrica que predominó sobre lo educativa para la población con retardo mental.

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, la evolución histórica muestra las iniciativas realizadas para la atención de las personas con retardo mental a nivel internacional y nacional, sin embargo, este proceso fue lento y requirió del apoyo de las diferentes disciplinas como la medicina, la psicología, y la pedagogía, entre otras. Pero es necesario avanzar en este recorrido y ser más explícitos en los siguientes años hasta la actualidad, por lo que es conveniente presentar este desarrollo en cuatro (4) etapas:

- Etapa 1951-1969: Atención psiquiátrica- curativa.
- Etapa 1970-1974: Concepción Médica Psicopedagógica
- Etapa 1975 -1996: Reorientación del modelo médico al educativo
- Etapa 1997-2001: Perspectiva valorizadora hacia un modelo educativo integral.

Observemos entonces en los próximos párrafos los acontecimientos presentados por etapas.

Etapa 1951-1969: Atención Psiquiátrica- Curativa.

En Venezuela existieron dos iniciativas importantes en beneficio de la atención de las personas deficientes mentales: una a nivel privado y otra a nivel oficial.

A nivel oficial, se creó en el año 1949 el Dispensario Central de Higiene Mental, consulta de psiquiatría infantil que dirigió el Dr. Reyes Espinoza. Ingresó al Dispensario el psicólogo Félix Adam y se inaugura la primera aula para oligofrénicos del país. El Dispensario continúa ampliando sus consultas dedicándose solamente a la atención de niños y adolescentes. En el año 1953, ingresa al servicio el Dr. Gustavo Leal, quien se especializó en los Estados Unidos como neuropediatra y proporcionó conocimientos para la atención de menores epilépticos, enriqueció la bibliografía nacional con diversas publicaciones y dirigió el servicio de neurología y electroencefalografía en el Dispensario Central.

En el año 1952, se inició la integración de los servicios de Higiene Mental a los de salud pública y se abrió el servicio de Higiene Mental en la Medicatura Rural de Montalbán. Es de hacer notar que, a partir de esta fecha se crearon trece (13) servicios de Higiene Mental en Unidades Sanitarias a nivel nacional.

En el año 1954, nace un servicio de higiene mental en el Hospital de Niños de Caracas organizado por la Dra. Lía de Coronil, el cual fue para ese momento, el único servicio adscrito a un Hospital Infantil.

Durante el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez, la División de Higiene Mental permaneció estática y no se crearon nuevos servicios debido al decaimiento de la educación pública para este momento. No fue sino hasta el año 1959, cuando se fundó el Dispensario de Higiene Mental (zona norte) y el Dispensario de Orientación Infantil que funcionaba en Altamira y se inauguró el Dispensario de Macuto. Esta División de Higiene Mental se extendió hacia Maracaibo y Valencia donde se dio apertura a la psiquiatra infantil para atender la provincia venezolana.

A nivel privado, es entre los años 1950 y 1951 cuando se creó en Los Chorros, un instituto psicopedagógico cuya matrícula fue de niños menores deficientes mentales, bajo la dirección del Dr. Ramos Calles.

A partir del año 1958, aparecieron una serie de institutos de carácter privado como la Clínica Psiquiátrica de Menores, la Clínica de Psicoterapia Infantil, la Escuela de Educación Especial AVELUZ, el Centro de Orientación Psicopedagógica ICANE, entre otros, para la atención de la población caracterizada con deficiencia mental.

Se apreció hasta este momento histórico, una visión filantrópica, donde la iniciativa privada realizó grandes esfuerzos a través de personas individuales y sociedades benefactoras. Se mantuvo una concepción médico-asistencial para la atención de la persona con retardo mental ya que eran considerados como enfermos.

Sin embargo, a nivel público, merece la pena destacar la actuación, del Dispensario Central de Higiene Mental, como el núcleo principal para el desarrollo de la asistencia psiquiátrica.

Simultáneamente a estos centros asistenciales tanto públicos como privados, surgieron pequeñas instituciones que dirigieron sus esfuerzos a la supervisión y custodia de niños con retardo mental pero la rehabilitación educativa fue muy poca.

Por ello, para el año 1963, se fundó la primera Asociación de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (AVEPANE), de carácter privado, la cual nació por la iniciativa de padres y profesionales de diferentes disciplinas, preocupados ya que ni el Estado ni la sociedad habían generado programas creativos y científicos para brindar atención a la población con retardo mental en el país. Entre sus acciones se planteó: (a) organizar servicios de asistencia para la población con retardo mental (b) formar personal especializado para atender a esta población; (c) programar eventos científicos; (d) programar divulgación en los medios de comunicación social; (e) organizar equipos para el diagnóstico y la atención multidisciplinaria; y (f) auspiciar y/u orientar la formación de otras asociaciones de padres. (Sardi y Abadí, 1977).

Para el año 1965, el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, fundó el Instituto Nacional de Psiquiatría Infantil (INAPSI), fecha memorable para la historia del retardo mental en nuestro país, ya que fue la primera institución oficial creada como un centro asistencial para pacientes ambulatorios con problemas mentales. En el triaje de esas consultas, se detectaban las personas con retardo mental a través de un proceso evaluativo llevado a cabo por un equipo de profesionales conformado por médicos, trabajadores sociales y psicólogos.

Es de hacer notar que, con el inicio de esta institución, se crearon aulas de psicopedagogía y equipos de diagnóstico en algunos dispensarios y grupos escolares, así como la estructuración de cursos para la formación de maestros psicopedagogos.

Asimismo, dentro de las instalaciones del INAPSI, funcionaban dos (2) aulas pilotos atendidas por alumnos avanzados de cursos de psicopedagogía que allí se dictaban y una escuela especial con varias aulas, atendidas por maestros psicopedagogos.

Los padres de todos los niños que ingresaban a esta institución, debían de asistir por lo menos a tres (3) sesiones del programa general de orientación para padres y a cinco (5) del programa específico de orientación para padres de niños retardados.

Esta institución además, contó con un programa de aulas periféricas, donde cada una fue atendida por dos alumnos del curso para maestros psicopedagogos, quienes eran supervisadas por psicopedagogos itinerantes. En total fueron veinticinco (25) aulas distribuidas en diferentes

institutos, escuelas, y servicios públicos, algunas también funcionaban en colegios privados.

Anexo a esta institución de carácter oficial, funcionó la Escuela Especial “Dr. Pedro Reyes Espinoza”, fundada el 9 de febrero de 1968, la cual se inició como kinder experimental con dos niveles, donde se prestó atención psicopedagógica a un grupo de 82 alumnos de ambos sexos con retardo mental (García, 1978).

En el año 1966, el Ministerio de Educación creó el Servicio de Educación Especial y en el siguiente año, se nombró un supervisor nacional, logrando de esta forma mostrar interés a nivel oficial sobre la atención educativa desde la Educación Especial.

En septiembre del año 1969, el Ejecutivo promulga el Decreto N° 136, y en uno de sus artículos resalta la necesidad de formación de maestros psicopedagogos para la Educación Especial de retardo mental en nuestro país. (ob. Cit.).

Etapa 1970-1974: Concepción Médica Psicopedagógica

Durante este período la atención educativa para las personas con retardo mental continuaba bajo un enfoque médico. Sin embargo a mediados de estos años, surge el modelo psicológico, producto del desarrollo de la psicometría y la aparición del concepto de coeficiente intelectual (CI). De estos postulados nació la creencia de una edad mental que permitió evaluar a la persona clasificándola, de acuerdo a un rendimiento concreto en una serie de tareas específicas.

García (1978) hace referencia al manual para la Asociación Americana de Deficiencia Mental (A.A.M.D) (s/f), el cual define al retardo mental como un funcionamiento intelectual general por debajo del promedio, el cual se origina durante el periodo de desarrollo y se encuentra asociado con el deterioro de la conducta adaptativa.

Esta Asociación, clasificó y definió a las personas con retardo mental en tres (3) categorías:

(a) Retardo mental educable: aquel sujeto cuyo nivel de inteligencia esta comprendido entre un C.I. 50 y 78, cuyas características de aprendizaje y adaptación social sugieren la necesidad de una atención educativa

desde la modalidad de Educación Especial debido a sus limitaciones intelectuales para satisfacer sus necesidades. Podían mediante una instrucción adecuada, poder aprender los hábitos y los conocimientos académicos necesarios para lograr su independencia social y no ser considerados como parásitos de la sociedad.

(b) Retardo mental entrenable: aquel sujeto cuyo C.I. oscila entre 25 y 49. Cuando lograba su máximo desarrollo alcanzaba una edad mental entre los 3 y 7 años. En cuanto a las posibilidades educativas se planteaba que eran incapaces de aprovechar el programa de instrucción escolar, pero eran capaces de adquirir hábitos por medio de entrenamientos que le permitieran desenvolverse dentro de la sociedad tales como: autoayuda en el vestir, comer, llegar a sostener conversaciones sencillas, realizar tareas del hogar o en sitios donde se le brindara ayuda o supervisión.

(c) Retardo mental custodiable: aquel sujeto cuyo CI se encontraba entre 0 y 20 a 25. Fueron considerados severamente retardados. Generalmente dependían de alguien para su cuidado y protección durante toda su vida. González (1970) especificó que esta categoría constituyó el grado más profundo de la deficiencia mental, no sobrepasando la edad mental de los 3 años ni el cociente intelectual, existiendo imposibilidad para comunicarse con sus semejantes por medio de la palabra, ya sea receptiva o expresivamente.

Fue muy difícil poder llegar a estimar en cualquier país, el número aproximado de personas retardadas mentales, ya que no se había llevado a cabo un estudio exhaustivo sobre la incidencia de esta condición. Se tomó como base la curva de distribución normal de inteligencia, y fue de esta manera como se calculó que aproximadamente el 3% de la población lo constituyeron personas retardadas.

Venezuela según el censo poblacional realizado durante el año 1971, tenía una población de 10.721.059 habitantes, por lo tanto si se aplica la fórmula del 3%, se estimaba que aproximadamente 320.631 eran personas con retardo mental, de estos, el 85% eran educables, el 11,5% eran entrenables y el 3,5% eran custodiables.

Por lo antes planteado, durante esta época, el costo de la asistencia del retardado mental fue elevado, tomando en cuenta la preparación de personal especializado, costo de las instituciones que se ocupaban de estas personas, los programas divulgativos, preventivos y de investigación.

Estos fueron los costos primarios, a los que debió agregársele los costos indirectos tales como la falta de productividad de la familia, la cual debió quedarse en sus hogares para poder atenderlo.

Es por ello que, la condición de retardo mental representó uno de los problemas económicos de mayor significación, sin sumar o agregar la angustia y el sufrimiento de cada grupo familiar donde uno de sus miembros era retardado mental. (Reyes, 1975)

Por lo antes planteado, se creó la necesidad de una mayor presencia de personal escolar conformado por docentes en Educación Especial, los cuales contribuyeron a la atención educativa de dicha población. La incorporación de estos profesionales en los diferentes equipos técnicos ayudó a resolver los problemas de inadaptación y de atención educativa.

En el año 1971, se fundó la Escuela Superior de Psicopedagogía de carácter privado, hoy Colegio Universitario de Psicopedagogía (CUP), con la finalidad de formar docentes a nivel técnico en el área de retardo mental y problemas de emocionales.

En el año 1972, el Gobernador del estado Zulia, impactado por el Primer Seminario Regional Ibero-Latino-Americano de Retardo Mental efectuado en el año 1971, promulgó el Decreto N° 6 de fecha 4 de enero donde se creó en la ciudad de Maracaibo el Instituto para el Diagnóstico y Tratamiento de Niños con Deficiencia Mental y trastornos de aprendizaje.

En el año 1973, se inauguró el Instituto Universitario Jean Piaget, de carácter privado con el propósito de formar profesionales técnicos en psicopedagogía.

En el año 1974, se creó la institución privada Instituto Venezolano para el Desarrollo Integral del Niño (INVEDIN), la cual dirigió sus esfuerzos en (a) brindar asistencia a los niños que presentaban retardo mental, (b) realizar diagnósticos y brindar atención por medio de un equipo multidisciplinario; (c) actualizar a su personal; (d) desarrollar programas de estimulación precoz, maternal y técnicas de modificación de conducta; (e) brindar orientaciones a los padres.

Asimismo, esta institución estableció programas de investigación en colaboración con la División de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Facultad de Medicina "Luis Razzeti", a través del Centro de Perinatología y el Departamento de Pediatría de la UCV. Estos

programas incluyeron la evaluación de niños de alto riesgo y la influencia preventiva de programas de estimulación precoz en el desarrollo evolutivo de los mismos.

En este mismo orden de ideas, las Asociaciones de padres y profesionales crearon un movimiento institucional donde coordinaron sus esfuerzos con los del Estado y brindaron su experiencia, manteniendo su papel promotor en el plan social y en las áreas docente y científica.

Es de hacer notar, que las personas con retardo mental gozaban de derechos reconocidos y son esos derechos lo que hicieron anacrónicos y esterilizantes los enfoques que persistieron en mantener bajo el signo de la beneficencia el futuro de las personas con retardo mental.

A pesar del trabajo y la dedicación de las Asociaciones de padres y profesionales, fue fácil comprender y entender que los esfuerzos aislados de las instituciones oficiales y privadas no fueron suficientes para atender a esta población. Se estimó que sólo, cerca del 1,5% de la cifra calculada de los deficientes mentales lograron una atención entre mediana y satisfactoria con el agravante de que en la mayoría de los casos esa atención representa una carga económica importante para sus familiares.

Etapa 1975-1997: Reorientación del modelo médico al educativo

No es sino hasta el año 1975, cuando el Ejecutivo Nacional promulgó el 3 de julio, el Decreto 953 mediante el cual se organizó la “Comisión Permanente para la atención del Retardo Mental”, cuya finalidad fue la de agrupar esfuerzos de los diferentes profesionales que venían trabajando en el área de retardo mental. Entre sus funciones estuvo la de realizar publicaciones e investigaciones en dicha área así como la reconstrucción de la historia del retardo mental en Venezuela

En el año 1976, la Dirección de Educación Especial, publicó la primera *Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela*, donde se estableció al área de retardo mental como una de sus áreas de atención, asumiendo el retardo mental como una condición de la persona, enfatizando las posibilidades, y respetando las limitaciones, planteándose su atención educativa a través de un modelo psicopedagógico que conllevó la aplicación de estrategias especializadas, a través de una educación

diferenciada e individualizada por medio de métodos y recursos, partiendo de una evaluación en términos educacionales y psicológicos, y la planificación educativa basada en perfiles de funcionamiento psicopedagógicos contruidos con los datos de esa evaluación. (ME, DEE, 1976).

Sin embargo, aquellos educandos con retardo mental cuyas potencialidades y características se lo permitan podrían ser integrados a la educación regular utilizando estrategias que resulten útiles para facilitar su proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente deberá realizar las adaptaciones curriculares necesarias, a fin de garantizar su acceso, permanencia, prosecución escolar y culminación de estudios.

En la praxis educativa siguió imperando el modelo médico debido a múltiples factores entre los cuales se puede mencionar: (a) la permanencia en el tiempo de la definición de retardo mental con una orientación clínica-psicológica; (b) la formación de docentes dentro de un modelo clínico, y (c) la conformación de equipos de profesionales desde una perspectiva multidisciplinaria con prevalencia hacia el diagnóstico clasificatorio con énfasis en el déficit. Además se evidenció un gran énfasis academicista, con gran influencia de las teorías conductuales y la necesidad de diseñar programas adaptados a las características de la población atendida en los institutos de educación especial (ME-DEE, 1997).

Es en el año 1976, el Instituto Pedagógico de Caracas por medio de una sesión extraordinaria de su Consejo Académico de fecha 16 de julio, acta N° 24, acordó la creación del Departamento de Educación Especial autorizando una salida intermedia de Maestros Especialistas en la carrera larga para optar al Título de Profesor con las especialidades de Retardo Mental, Dificultades de Aprendizaje y Deficiencias Auditivas y Problemas de Lenguaje (Hernández, 2002), con la finalidad que los docentes egresados de esa casa de estudio, se incorporaran a los diferentes planteles y servicios de la modalidad con el propósito de brindar una atención educativa a la población con necesidades especiales.

Es de hacer notar que entre los años 70 y 80, según el Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial en su Análisis Cuantitativo de Educación Especial (1989) los estudiantes atendidos por la modalidad de Educación Especial fue en crecimiento: donde para los 70, se encontraban inscritos en la modalidad de Educación Especial 15.022 educandos

y para los 80, esta modalidad tenía inscritos 112.250 educandos. Este aumento se produjo debido a múltiples factores biológicos y sociales.

Asimismo, en este mismo documento, se puede evidenciar el incremento en la creación de planteles y servicios para la atención educativa donde para los años 70, de las 430 instituciones educativas, 67 fue para la atención de retardo mental distribuidos en 40 Institutos de Educación Especial (IEE), 10 Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y 17 Talleres de Educación Laboral (TEL). Y para los años 80, de las 899 instituciones educativas, 149 eran para la atención de retardos mentales distribuidos en 85 IEE, 30 CDI y 34 TEL.

En el 1980, la Dirección de Educación Especial, decidió asumir la atención integral de la población con retardo mental haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias sociales, creando las condiciones necesarias en el ambiente para facilitar la integración social y asumió según Grossman (1983) la clasificación de la Asociación Americana de Retardo Mental de 1983, clasificación que relacionó la capacidad de aprendizaje con la capacidad cognitiva, donde el CI resultaba un rango absoluto, rígido con pocas alternativas educativas y sociales para la persona con retardo mental.

La Asociación Americana de Retardo Mental, según Grossman (1983), clasificó y definió a las personas con retardo mental como:

- Retardo mental leve: personas cuyo C.I. está entre 52-68. Pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, y tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral. Presentan un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.
- Retardo mental moderado: personas cuyo CI se sitúa entre 36-51. Pueden adquirir hábitos de autonomía personal y social. Pueden aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral pero presentan con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales. Aceptable desarrollo motor y pueden adquirir las habilidades pretecnológicas básicas para desempeñar algún trabajo. Difícilmente llegan a dominar las técnicas instrumentales básicas.
- Retardo mental severo: personas cuyo CI se sitúa entre 20-35. Generalmente necesitan protección o ayuda ya que su nivel de

autonomía tanto social como personal es muy pobre. Suelen presentar un importante deterioro psicomotor. Pueden aprender algún sistema de comunicación, pero su lenguaje oral será muy pobre. Puede adiestrarse en habilidades de autocuidado básico y pretecnológicas muy simple.

- Retardo mental profundo: cuyas personas poseen un CI inferior a 20. Presentan un grave deterioro en los aspectos sensoriomotrices y de comunicación con el medio. Son dependientes de los demás en casi todas sus funciones y actividades, ya que las deficiencias físicas e intelectuales son extremas. Excepcionalmente tienen autonomía para desplazarse y responden a entrenamientos simples de autoayuda.

Durante los años 1981-1982, el Ministerio de Educación, realiza un trabajo de actualización del personal y unificación de criterios en relación a la organización y funcionamiento de los planteles y servicios para la atención educativa de las personas con retardo mental, donde se enfatizó la necesidad de efectuar planificaciones individuales dirigidas al desarrollo de competencias sociales, disminuyendo el énfasis en objetivos académicos, para lo cual se elaboró un diseño curricular, implementado durante los años 1984-1985 como estudio piloto, no siendo evaluado en su totalidad y suspendido en el año 1986 por la carencia de una conceptualización no clara de esta modalidad.

En 1986, la Dirección de Educación Especial reafirmó la acción educativa para la población caracterizada con retardo mental, sustentada en dos principios pedagógicos básicos: (1) considerar al educando como centro del proceso enseñanza y aprendizaje y (2) concebir la atención educativa como un proceso dinámico que involucró a la familia, la escuela y la comunidad, respetando la individualidad y resaltando la importancia de las experiencias naturales y espontáneas para el desarrollo de ese educando. (ME, DEE 1997)

A partir de estos años, la Dirección de Educación Especial propuso asumir una perspectiva educativa de tipo ecológico, en los planteles y servicios donde se brindaba atención a esta población incorporando elementos conductuales, sociales donde se concibió al retardo mental como una condición de la persona; se enfatizó una acción educativa enmarcada en la

interacción entre el educando y su contexto, es decir, se le dio importancia al aprendizaje en diversos ambientes, centrado en el desarrollo de las competencias sociales donde la atención educativa especializada resaltó el respeto a las diferencias individuales. (ME, DEE 1997)

La acción educativa para este momento histórico, fue de carácter interdisciplinario donde el educando es un ser activo y el docente un facilitador de ese aprendizaje. No obstante, al analizar el hecho pedagógico especializado en los planteles y servicios, se evidenció la prevalencia de lo clínico y psicológico sobre lo educativo, la falta de identidad de la evaluación pedagógica y la selección de alumnos en base al coeficiente intelectual.

Toda esta situación condujo a una nueva revisión de la atención educativa especializada para esta población, elaborándose para el año 1988, la “Propuesta de Atención Integral para la Población con Retardo Mental”, donde se tomaron elementos de los teóricos cognitivistas, humanistas y sociales. (ME, DEE, Programa de Retardo Mental, 1988), proponiendo una atención basada en un enfoque humanista, donde la acción educativa debería de trascender los límites de la institución escolares para lograr un funcionamiento vital y un estilo de vida que se compagine con sus posibilidades y sus limitaciones, en una acción pedagógica que promueva el respeto, la acción social y el desarrollo armónico en cuanto a las áreas de lenguaje, desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y social, donde el papel del docente se concibió como facilitador.

Asimismo, esta propuesta planteó la transformación de las escuelas especiales en centros educativos que organizaran programas dirigidos a la población con retardo mental, a su familia y a la comunidad en un modelo que se centró básicamente en un análisis sociológico de la interacción entre el individuo y su entorno para identificar y evaluar variables como hábitos, modo de vida y necesidades de acción, con el fin de eliminar los focos de conflicto individuo-entorno. (ME-DEE 1997).

En esta propuesta, se observó un énfasis hacia el desarrollo de las competencias sociales debido a la consideración que el compromiso cognitivo limitaba la adquisición de conocimientos y dentro de una visión de escolaridad de la educación, las perspectivas de desarrollo dentro de un contexto academicista de la persona con retardo mental estaban limitadas, de manera, que el déficit predominaba sobre las potencialidades y se dio

un retroceso hacia una atención más de tipo asistencial con una visión de la educación especial como un proceso de rehabilitación integral a fin de adaptar al educando a su medio social y no como una variante escolar que a través de métodos y procesos especializados buscaba el desarrollo integral de la persona con retardo mental.

Es importante destacar que para el año 1984-1985, según el Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial en su Análisis Cuantitativo de Educación Especial (1989), la matrícula del área de retardo mental fue de 5.109 alumnos, atendidos en 68 IEE, 28 CDI y 34 TEL.

En el año 1990, se incorporaron elementos conceptuales de carácter filosófico, legal, psicológico y pedagógico al modelo educativo implementado en cada uno de los planteles y servicios para la población con retardo mental, siendo importante mencionar que, desde el punto de vista psicológico, este modelo se sustentó en la teoría constructivista y en el ámbito pedagógico se basó en postulados de la pedagogía activa. Se asumió la clasificación de la Asociación Americana del Retardo Mental de 1992 que retoma, a diferencia del año 1983 en su definición y en la evaluación, las necesidades de apoyo técnico y las capacidades y potencialidades de la persona con retardo mental, enfatizando el CI, que planteó la división de grupos entre leves, moderados, severos y profundos, y la descripción de las dimensiones emocional, social, ambiental, física y de salud bajo una concepción médica y conductual.

La acción educativa para este momento, estuvo dirigida hacia: (a) la capacitación de la persona con retardo mental para lograr la realización de sí mismo; el disfrute de la vida, la integración y la participación de las actividades de la sociedad; (b) una atención educativa especial centrada más en las potencialidades que en las limitaciones y (c) en prepararlos para su independencia personal, la comunicación, socialización y el trabajo, tal como lo establece el artículo 33 de la Ley Orgánica de Educación del año 1980.

Esto trajo como consecuencia por parte de la Dirección de Educación Especial, la necesidad de conceptualizar un nuevo modelo de atención bio-psico-social dentro de un enfoque constructivista, dinámico, multidisciplinario y social, el cual no se logró, ya que se evidenció una indiferencia conceptual que se vio reflejada en la práctica educativa y que trajo consecuencias de mayor trascendencia en cuanto a la integración de las personas

con necesidades especiales, incluidas aquellas con retardo mental, en los planes nacionales e internacionales relacionados con el sector educativo.

En este sentido, cabe resumir brevemente algunos aspectos en los cuales se pueden evidenciar las consecuencias de esta falta de claridad conceptual. En la Primera Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, celebrada en el año 1990 en la sede de las Naciones Unidas, se consignó el compromiso de velar por la supervivencia, la protección y el desarrollo de todos los niños del mundo, considerados éstos hasta los 18 años, y cada país quedó comprometido a realizar sus respectivas conferencias nacionales a fin de establecer las pautas y lineamientos para las acciones a seguir en la década de los noventa a favor de la infancia.

En Venezuela, se realizó la Conferencia Nacional sobre los Derechos del Niño en el año 1991, movilizándolo a los sectores más importantes de la vida nacional. Constituyó un gran esfuerzo para realizar una acción conjunta a favor de la infancia que quedó plasmada en el respectivo Programa Nacional de acción a favor de la Infancia, en el cual se establecieron los lineamientos generales y las principales medidas que debían guiar la acción pública y privada hasta el año 2000 para el cumplimiento del compromiso adquirido de garantizar el desarrollo pleno de la niñez venezolana.

La falta de una visión y conceptualización clara de las acciones a seguir, en función de las competencias de los sectores conceptualizadas en el marco de la Constitución de la República de Venezuela (1961) y Ley Orgánica de Educación (1980), ocasionó la exclusión de las personas con necesidades especiales, de los planes y programas de índole nacional y multilateral, situación que posteriormente tuvo que ser corregida a fin de establecer la justa equidad que proclamaba la Carta Magna.

Desde el punto de vista estructural, la población con necesidades especiales fue la más afectada ya que se ubicó en el Plan Nacional a favor de la Infancia (1990) presentado en las Naciones Unidas en la Primera Cumbre Mundial a favor de la infancia, en el área de Protección y no en el área de Desarrollo, como el resto de la población a ser atendida por el sistema educativo para el pleno desarrollo de su personalidad, originando su exclusión en los años subsiguientes de los Planes y Programas Nacionales y Multilaterales referidos al sistema educativo contraviniendo la Constitución Nacional y la Ley Orgánica de Educación. Esto representó volver

a una concepción de modelo clínico y aproximación de carácter provisional y de caridad superada desde hacía más de 20 años.

En el año 1992, la American Association on Mental Retardation (AAMR) define a la persona caracterizada con retardo mental como "... una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conductas adaptativas, expresadas en habilidades adaptativas, hace referencia a limitaciones sustanciales conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años". (p.1)

En esta definición, se hace referencia a un estado específico de funcionamiento diferente en la persona para enfrentar los requerimientos exigidos por la comunidad, manifestándose inicialmente en la infancia y cuyas limitaciones intelectuales estaban asociadas con las habilidades adaptativas y donde para poder definir las necesidades y modos de atención es pertinente conocer las capacidades de la persona con retardo mental y las expectativas del entorno personal y social. .

Es importante resaltar que, en la definición de la AAMR (1992) se planteó una visión sistémica para la atención educativa de esta población, denotándola en cuatro (4) postulados: (a) la evaluación debió tener en cuenta la diversidad cultural y lingüísticas, así como las diferencias en los modos de comunicación y los factores de comportamiento; (b) las limitaciones en las habilidades adaptativas se manifestaban en entornos comunitarios y reflejaban la necesidad de apoyos individualizados; (c) la existencia de otras habilidades adaptativas u otras capacidades personales, y (d) si se ofrecen los apoyos adecuados, el funcionamiento en la vida de la persona con retardo mental mejoraba considerablemente.

Este modelo planteado por la AARM, reflejó que la interacción entre capacidades y entornos son importantes para entender el concepto de retardo mental en términos de Discapacidad Intelectual. Asimismo, su definición se fundamentó en un enfoque multidimensional, donde permitió describir los cambios que se producían a lo largo del tiempo y evaluar las respuestas de la persona durante su desarrollo, en las modificaciones ambientales y en las actividades educativas.

Es de hacer notar que este modelo multidimensional establecido por la AARM pretendió ampliar la concepción del retraso mental, disminuir la confianza depositada en el coeficiente intelectual (CI) para asignar un

nivel de discapacidad y asociar las necesidades de la persona con los niveles de apoyo que requiere.

En el año 1992, la Dirección de Educación Especial realizó las Jornadas de Retardo Mental, donde en ellas se planteó que el modelo de atención educativo para los educandos con retardo mental, debía estar centrado en un enfoque humanista donde considere a la persona y se debe aceptar su condición, sus posibilidades, sus derechos y responder a sus necesidades.

Se reafirmó la línea del constructivismo, en cuanto a la concepción del desarrollo humano, considerando que la persona con retardo mental no logra acceder a las operaciones formales, lo que evidencia un enfoque centrado en la limitación que determina las expectativas de logro para estos educandos establecidas por el medio social en el cual está inmerso. (ME, DEE, 1997)

Asimismo, se destacó la atención individualizada en base a las necesidades, potencialidades, características e intereses del educando; se buscó el desarrollo de competencias sociales a través del uso de ambientes y experiencias que promovieran el aprendizaje. La evaluación debió ser continua, gradual, integral, cooperativa y flexible. Se enfatizó en la planificación el Plan Educacional Individualizado (PEI) específico para cada educando el cual se consideró centro del proceso de aprendizaje; el Plan Anual de Trabajo Técnico-Administrativo, las Unidades de Trabajo y el Plan de Atención Educativa (PAE) para cada aula. (ME, DEE, 1997)

Se estableció un proceso educativo continuo entre la intervención temprana, la atención educativa y la educación para el trabajo cuyo propósito fundamental fue la integración social en la cual se garantizó el “ajuste progresivo entre las competencias de los sujetos con retardo mental y el medio” donde enfatizó el enfoque social. Para lograr esto, se propuso una articulación entre las áreas y programas involucrados y entre los equipos de profesionales.

Cabe señalar que a través del tiempo, la Dirección de Educación Especial por medio del Programa de Retardo Mental, fue asumiendo la concepción de retardo mental de la AARM, pero la misma, no se relacionaba con el marco teórico de la propuesta educativa planteada por Venezuela, y se introdujeron diversos términos para hacer referencia a las personas con necesidades especiales tales como el de “discapacitado mental”.

Es por lo antes planteado que, la Dirección de Educación Especial, a través del Programa de Retardo Mental, propone la necesidad de brindar una atención integral a la población con retardo mental y de unir esfuerzos con las asociaciones de padres y profesionales del área y el sector oficial en beneficio de esta población, así como también, se planteó la necesidad de la promulgación de una Ley de Protección a fin de garantizar los derechos civiles y ciudadanos de esta población en función del Plan de Acción Mundial, a fin de demandar acciones educativas, preventivas, asistenciales, y de rehabilitación integral para asegurar su bienestar, defensa e integración social. (ME, DEE, 1997)

Así mismo, se pretendió alcanzar como resultado, la implementación de “Programaciones Educativas Integrales”, es decir, que el programa educativo estuviese dirigido a la rehabilitación de la limitación y no al desarrollo de las potencialidades de la persona con retardo mental. Con este planteamiento, se terminó de producir una desviación de la orientación y del fin de la Educación Especial en Venezuela, desvirtuándose entonces su concepción como modalidad del sistema educativo venezolano, cuyo fin desde el punto vista teológico es el desarrollo educativo integral de las personas con necesidades especiales a través de métodos y recursos especializados, como se estableció en la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento del año 1980. (ME, DEE, 1997)

De manera que, de nuevo se vuelve a concentrar la atención en la limitación que ha de ser asistida o rehabilitada produciéndose un divorcio con respecto a la normativa legal vigente.

Este hecho trajo como consecuencia que, en los planes y proyectos a nivel internacional y a nivel nacional obviarán a la población con necesidades especiales y más específicamente en lo referente a materia educativa y se haya ubicado en líneas estratégicas referentes a determinados criterios de vulnerabilidad con una violación a sus derechos humanos, constitucionales y legales.

A pesar de los intentos a través del tiempo del personal del área de retardo mental de mantener una congruencia y coherencia teórica para guiar la acción educativa de esta población, los diversos documentos y lineamientos emanados de la Dirección de Educación Especial con planteamientos teórico-conceptuales poco claros y contradictorios produjeron desviaciones que se vieron reflejadas en la práctica.

Por otra parte, la falta de articulación de los diferentes programas de la Dirección de Educación Especial orientados en una política educativa del área, no permitió la continuidad curricular en la atención educativa de la población con retardo mental de manera sistemática dentro de las diferentes alternativas del sistema educativo acorde a las posibilidades de los educandos. Esto tuvo sus consecuencias en el proceso educativo de esta población en cuanto a su continuidad educativa y se produjo una permanencia de los educandos dentro de la institución, sin un conocimiento real acerca de sus logros, lo que implicó una violación de los derechos de los educandos, según lo estipulado en el marco legal y los fundamentos filosóficos de Democratización, Modernización e Integración.

Asimismo, no se llevaron a la práctica evaluaciones integrales, continuas y sistemáticas en función de sus características particulares ya que la evaluación se venía realizando en función del grupo al cual el educando con retardo mental había sido integrado en base a un diagnóstico clasificatorio, centrado en la limitación.

En el abordaje educativo, se concibió al educando, como un ser pasivo a quien se le limita la oportunidad de participación con el uso de estrategias tradicionales y en las cuales se determina de antemano como el educando debe responder o actuar. Además, de la inclusión de contenidos que no consideran los intereses e inquietudes de los educandos en su contexto social. Aunque hubo un desarrollo de los equipos multidisciplinarios hacia una acción interdisciplinaria por muchas razones este proceso no se completó. Equipos cambiantes, políticas poco claras, recursos humanos incompletos.

Por otra parte, es importante señalar que los vacíos conceptuales que subyacen a los planteamientos anteriores y la carencia de políticas de atención educativa del área que orientara la continuidad del proceso educativo de esta población dentro de la Modalidad de Educación Especial, ha interferido con la articulación entre los Centros de Desarrollo Infantil, las Unidades Educativas del Área de Retardo Mental y los Talleres de Educación Laboral y, por ende, comprometió la continuidad educativa de esta población y su integración social y laboral.

Estos hechos han influido, entre otros factores, en las acciones referidas a la integración y permanencia en el sistema regular de la población con retardo mental de menor compromiso cognitivo o de la población que,

hasta el momento, fueron clasificados como retardo mental leve. Aunado a esto, los lineamientos técnicos administrativos del área de retardo mental establecieron la atención de esta población en la escuela regular. Sin embargo, no se encontraron acciones sistematizadas entre los niveles y otras modalidades del sistema educativo, en las diferentes instancias administrativas, ni documentos oficiales que los respaldaran.

A pesar de la importancia de la familia en el proceso educativo, no se evidenció una planificación sistemática para involucrar a los padres en su atención educativa. Tampoco acciones que permitieran una verdadera proyección a la comunidad.

En cuanto al recurso humano: (1) existió un elevado porcentaje de docentes no especialistas, fundamentalmente en el interior del país, debido a la carencia de instituciones de formación docente en el área y, al mismo tiempo, a la disminución en la demanda de las carreras relacionadas con la educación; (2) carencia de los profesionales de las diversas disciplinas que conformaran el equipo multidisciplinario; y (3) directores, que realizaban actividades de carácter administrativo a expensas de lo técnico-docente, que en consecuencia no permitió que la función supervisora se ejerciera de manera sistemática y continua.

Cabe destacar que en los últimos años, ha existido un incremento de la solicitud de atención en los institutos de retardo mental por la población con autismo debido a la carencia de instituciones destinadas a la atención educativa de esta población y, por otra parte, al alto porcentaje de personas con autismo que además presentan como cuadro asociado retardo mental. (ME, DEE, 1997)

Esto ha creado en el personal en servicio del área retardo mental, una necesidad de actualización y de capacitación a fin de optimizar la atención que se les había venido prestando a través de la adaptación de estrategias y metodología tomada del área del retardo mental sin tener los elementos propios de la especificidad del educando con autismo el cual presenta características muy particulares para acceder al conocimiento. (ME, DEE, 1997).

Es necesario hacer notar que según la Memoria y Cuenta 1994, que el Ministerio de Educación presentó al Congreso de la República en sus sesiones del año 1995, especifica que para el año escolar 1993-1994, se

encontraban inscritos en el área de Retardo Mental 14.389 estudiantes en las diferentes unidades educativas y servicios de esta área de atención.

A partir de 1994, se inició dentro del Plan de Acción Ministerial, la reorientación de los procesos pedagógicos en los que se involucró la Dirección de Educación Especial, en la búsqueda de una reorientación político conceptual de la modalidad dentro del sistema educativo venezolano, acorde con las normativas jurídicas nacionales vigentes para ese momento, tales como la Constitución Nacional (1961), Ley Orgánica de Educación (1980), en la búsqueda del cumplimiento del derecho inalienable a la educación y desarrollo pleno en función de sus potencialidades y características.

A nivel internacional, el planteamiento anterior se encontró sustentado en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.*” (1990) en el Artículo III, parágrafo 5:

“Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1990, p 11).

Se planteó que la persona con necesidades especiales, tiene derecho a la educación y al desarrollo pleno.

En 1994, la UNESCO, a través de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, especificó que los programas de estudios debían ser adaptados a las necesidades de los niños, de manera que las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes, los educandos especiales deberán recibir un apoyo adicional en su programa regular de estudios y donde el contenido de la enseñanza deberá responder a sus necesidades, de manera tal que esta población, pueda participar plenamente en el desarrollo del país.

Esta transformación del hecho educativo, supuso convertir la escuela en un espacio de democratización y participación de la sociedad, avanzando en la igualdad de oportunidades de acceso al sistema, donde la equidad sólo se garantiza si la escuela tiene éxito en ofrecer una educación

de calidad para todos. Las nuevas demandas implicaron una articulación e integración dinámica entre las escuelas y los sectores públicos, permitiendo la apertura necesaria para captar y dar respuestas a las necesidades educativas. (Romero, 2008)

En 1995 en el marco de la Reunión Sub-Regional Andina, surgió una comisión para la elaboración del Plan Intersectorial para el Desarrollo Integral de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes donde se reinició el planteamiento de reubicar a la Educación Especial en el área de Desarrollo como el resto de los programas del sistema educativo con metas complementarias en las áreas de salud y protección especialmente para la población con necesidades especiales en condiciones severas o en situación de abandono.

En la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe (1996) bajo los auspicios de la UNESCO, en el punto referido a la democratización y la cultura de la paz en educación se incorporan los valores fundamentales del ser humano a la agenda de la transformación educativa:

“Fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debidas a diferentes causas, tales como: discapacidades físicas, enseñanza o escolaridad inadecuada y ambientes sociales marginados. Las escuelas integradoras favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1996, p 32)

En junio de 1996, a fin de obtener una visión más completa de la concepción actual en cuanto a la definición, factores etiológicos y modelos de atención para la población con retardo mental se realizó un análisis de los mismos con la participación de diferentes representantes de los entes formadores de profesionales en el área, cuyos aportes y conclusiones

sirvieron de insumo en el diseño del modelo de atención educativa integral para la población con retardo mental.

Así mismo, la Resolución 2.005 (1996) estableció el apoyo legal para la integración de las personas con necesidades educativas especiales al ámbito escolar, y afirmó que los planteles en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberían de garantizar el ingreso, prosecución y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar, lo cual favoreció la operatividad del derecho a la educación de esta población considerando las posibilidades individuales de cada educando.

De lo antes expuesto, se desprende la necesidad de desarrollar un modelo de atención educativa integral para la población con retardo mental que respete sus derecho como ser humano y, por ende, el derecho a la educación que constitucionalmente le corresponde como ciudadano venezolano.

Etapa 1997-2001: Perspectiva Valorizadora hacia un Modelo Educativo Integral.

Para el año 1997, la Dirección de Educación Especial, promulgó la primera *Conceptualización y Política para la atención educativa integral de las personas con Retardo Mental (ME, DEE, 1997)*, marcando un momento histórico en el área, ya que este documento oficial especificó claramente: (a) la caracterización de la población con retardo mental, (b) el modelo de atención educativa de las personas con retardo mental y (c) la administración del modelo de atención educativa integral para las personas con retardo mental

a) *Caracterización de la persona con retardo mental*: planteó que el retardo mental es una condición de origen orgánico o ambiental que interfiere con el funcionamiento del sistema nervioso, y que aparece generalmente en la infancia pudiendo estar asociado o no a otras condiciones. Las personas con retardo mental presentan como característica una disminución del ritmo y velocidad de su desarrollo que se manifiesta con un compromiso de la integridad cognitiva y de la capacidad adaptativa.

Esta condición es susceptible de ser compensada a través de una atención educativa especializada desde tempranas edades que permita activar las potencialidades de la persona. (ME, DEE, p 14, 1997)

b) *Modelo de atención educativa de las personas con retardo mental*: se inscribió en un modelo de atención educativa integral con un enfoque humanista-social, donde dicha atención debe tener una acción interdisciplinaria, existiendo una interacción continua y dinámica de la familia, la escuela y la comunidad, y sustentado en el principio de integración social. Este modelo propicio el desarrollo integral de esta población a nivel intelectual, físico, afectivo y social, en sus diferentes etapas de su vida y en cualquier área del quehacer humano. (ME, DEE, p 29, 1997)

Al ser el retardo mental una condición de la persona, este se mantiene a lo largo de su vida, por lo cual tiene el derecho a recibir educación de calidad, en los servicios especializados para ello, con los programas apropiados en cada grupo etáreo (de 0-6, de 6-15, de 15 o más); siendo los objetivos, estrategias y actividades de los programas diferentes en la niñez, la adolescencia y la adultez.

Asimismo, debe brindar la oportunidad de aprender a través de la acción y la experiencia, y considerar las características individuales para que, pueda construir su conocimiento. Dichas experiencias deben ser significativas y con características tales que permitan generar motivación interna.

El docente debe ser un mediador que, partiendo de la fortaleza e intereses del educando con retardo mental y respetando la diversidad, estructure los ambientes de aprendizaje de manera tal, que el educando pueda hacer consciente la información que proviene del ambiente y la integre a sus estructuras cognitivas con el propósito de construir su propio conocimiento y desarrollar sus potencialidades, formar a una persona activa, autónoma, espontánea, capaz de resolver problemas y participar en igualdad de condiciones en cualquier ámbito donde le corresponda actuar, ya sea a nivel familiar, escolar o comunitario como promotor de cambio y constructor de su propio aprendizaje.

Este modelo se orientó a la formación de valores morales, sociales y culturales que permitan satisfacer las necesidades propias del individuo y las del colectivo, como hombre participativo, creativo productivo,

conocedor y sensible de la realidad, consciente de sus posibilidades, capaz de comunicarse y relacionarse con los demás

c) *Administración del modelo de atención educativa integral para las personas con retardo mental*: este modelo se desarrolló en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Institutos de Educación Especial (IEE) y Talleres de Educación Laboral (TEL), así como en otros servicios de apoyo de una manera coordinada y participativa de los sectores sociales que inciden en el desarrollo integral del individuo con retardo mental, es decir, bajo una dimensión intra e intersectorial cuyo eje integrador está representado por el sector educativo. Esto exige además, una acción integrada y participativa de la familia, la escuela, la comunidad. (ME, DEE, p 38, 1997)

Asimismo, este modelo tomó en cuenta a las diferencias individuales, los derechos y deberes de los ciudadanos, estará direccionado en dos líneas estratégicas:

(1) una línea de acción especializada la cual atiende a los niños, jóvenes y adultos con retardo mental que por sus necesidades educativas requieren de un abordaje pedagógico diferencial y especializado, con un enfoque integral dentro de la modalidad que implica el fortalecimiento de la articulación intramodalidad

(2) una línea de integración escolar en la cual se atiende a esta población dentro del ámbito regular en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo con el apoyo de los servicios de educación especial.

En la primera etapa del desarrollo (de 0 a 6 años de edad), el niño será atendido en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), donde según Parra (2007) se cuenta con 41 centros a lo largo y ancho del territorio nacional.

Es en los CDI donde se inicia el proceso de prevención y atención integral temprana. Dependiendo del compromiso cognitivo, el niño a partir de los 3 años podrá ingresar a los Institutos de Educación Especial para las personas con retardo mental, tomando como base la evaluación integral del equipo interdisciplinario quien determinará la programación a seguir en el plan educativo individualizado, el cual enfatizará las posibilidades educativas y considere las limitaciones del educando, a través de objetivos en función de procesos que faciliten la prosecución escolar de la población, manteniéndose un margen de flexibilidad que considere tanto el desarrollo individual de cada educando como su edad cronológica.

En caso que no existir una unidad educativa del área, el niño continuará en CDI hasta los 6 años de edad, utilizando la estrategia de seguimiento

el cual lo realizará el equipo interdisciplinario, proporcionando atención periódica, mediante programas convencionales y no convencionales, estableciéndose así, vinculaciones intersectoriales con los sectores familia, salud y organismos no gubernamentales, entre otros.

Los niños y jóvenes de 6 a 15 años con retardo mental serán atendidos en los Institutos de Educación Especial (IEE), sin que sea requisito indispensable, su procedencia de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI); donde según Parra (2007) en país cuenta con 122 IEE a nivel nacional. Los IEE tienen como propósito garantizar la prosecución escolar, la atención educativa impartida estará basada en planificaciones educativas individualizadas, desarrolladas por un equipo en una acción interdisciplinaria, en función de las características individuales de cada educando que permita vislumbrar los avances educativos en función de su procesos de desarrollo, el cual dará la pauta para la prosecución educativa dentro de la unidad educativa para las personas con retardo mental, permitiendo así, su promoción a los Talleres de Educación Laboral (TEL) u otros centros de capacitación.

A partir de los 15 años y más, la atención de aquellos jóvenes con mayor compromiso se llevará a cabo en los Talleres de Educación Laboral (TEL), en los cuales se continuará la atención educativa integral iniciadas desde edades tempranas y la misma estará orientada a la formación y capacitación laboral armonizada con los intereses y aptitudes de las personas con necesidades educativas especiales y las necesidades del mercado de trabajo, concibiéndose éste como un medio de autorrealización personal y social y no sólo como una actividad productiva, hecho que garantizará la inclusión efectiva al trabajo. Esta población tendrá la oportunidad de recibir la capacitación laboral y, según su compromiso una escolaridad mediante el régimen de educación de adulto. Según Parra (2007) el Estado venezolano cuenta con 46 TEL a nivel nacional.

Es importante hacer notar que según Memoria y Cuenta 2000, que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó a la Asamblea Nacional en sus sesiones del año 2001, especifica que para el año escolar 1999-2000, dentro de la modalidad se encontraban inscritos 18.985 estudiantes de los cuales 11.438 se localizaban en el área de retardo mental, atendidos en los diferentes institutos y servicios para ellos.

Como consecuencia de lo antes planteado, Venezuela tomó conciencia sobre la necesidad de la integración social de las personas con retardo mental en todos los ámbitos de la sociedad, produciéndose claros avances en los diferentes instrumentos jurídicos tales como: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en sus artículos 19,21,81, 102, 103; la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (1998), en su artículo 28 y la Ley para la Integración de Personas Incapacitadas (1993).

Sin embargo, hasta este momento histórico, no han existido mecanismos, ni instrumentación para las prácticas integradoras, lo cual disminuye la fortaleza expresada en las normas y leyes, dejando a los docentes y a las comunidades educativas aislados del proceso.

Por todo lo expuesto, se hace necesario que la educación venezolana se plantee el “educar en la diversidad”, donde esta sea asumida como un principio fundamental que concierna a todos los educandos; favoreciendo las posibilidades de aprendizaje de todos, desarrollando al mismo tiempo todas las capacidades, particularmente de aquellos que presentan necesidades especiales; reconocer a la heterogeneidad de los grupos y en consecuencia la diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, respetando las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje; conocer las características cognitivas y relacionales de cada educando para contribuir a su desarrollo individual y social entre otras. (ME, DEE, 2004).

De esta forma, contribuirá a una toma de conciencia distinta, rechazando la polarización social y las discriminaciones en un momento en que la homogenización pesa sobre el conjunto de la sociedad y la educación ha de convertirse en un elemento central de las políticas activas de lucha contra la exclusión, de integración y de cohesión social.

Referencias

- Andrade, A. (1978). Memorias del Primer Congreso Nacional de Educación Especial. Caracas. Venezuela.
- Arnaiz, P y Guerrero, C (1999). Discapacidad psíquica, formación y empleo. Madrid: Aljibe
- Grossman, H (1983). Classification Deficient in mental retardion. Washington DC Association on Mental Deficient. Edition.

- American Association on Mental Retardation (1992). Retraso Mental. Definición, Clasificación y sistemas de apoyo. Versión española de Miguel Verdugo y Cristina Jenaro. Editorial Alianza. Madrid: España
- Constitución de la República de Venezuela. (1961) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662, (Extraordinaria), Enero 23, 1961.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.869, (Extraordinaria), Diciembre 30, 1999.
- García, G. (1978). Anteproyecto de creación de servicios de retardo mental en Venezuela. Colección de Retardo Mental.
- González, M (1970). Rehabilitación del Deficiente Mental. Científica-Médica, Madrid, España.
- Hernández, I. (2002). Formación Docente en Educación Especial. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. (1980). Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinaria), Julio 28, 1980.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). Gaceta oficial N° 5.266. Octubre 1998.
- Ley para la Integración de las Personas Incapacidad (1993). Gaceta oficial N° 4.623. (Extraordinario), Septiembre, 3 1993
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1976) Conceptualización y Política de la Educación Especial. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, Programa de Retardo Mental (1988). Propuesta de Atención Integral para la Población con Retardo Mental. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1989). Análisis Cuantitativo de Educación Especial. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1995) Memoria y Cuenta 1994. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1996), Resolución 2005. Caracas: Autor.

- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1997) Conceptualización y Políticas del Modelo Educativo Integral para los Educandos con Retardo Mental. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1997). Los nuevos paradigmas de la modalidad de Educación Especial. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001) Memoria y Cuenta 2000. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (2004) Conceptualización y Políticas de la Educación Especial. Caracas: Autor.
- Naciones Unidas (1990). Primera Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Naciones Unidas. New York
- Ortiz, M. (2005). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Miguel Verdugo (Director). 2005. Ediciones Siglo XXI: España: Madrid.
- Parra, N (2007). Política educativa integral de niños, jóvenes y adultos con retardo mental en Venezuela. Revista Educere Inserías Educativas, septiembre, 2003 (p: 267-274).
- Reyes, E. (1975). Retardo Mental. Organización y Educación. Colección: retardo Mental/1. Ediciones de la Comisión Permanente para la atención del retardo mental. Caracas, Venezuela.
- Romero, R. (2008). Políticas públicas venezolanas para la integración educativa de personas con discapacidad. Multic. [Online]. Agosto. 2008, Vol.8, N°.2 [citado 27 de noviembre 2009], p.172-182. Disponible en la World Wide Web <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-22552008008000006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1317-2255.
- Sardi, M y Abadí, A (1977). El problema de retardo mental en América Latina. Colección: Retardo mental/4. Ediciones de la Comisión Permanente para la atención del retardo mental. Caracas, Venezuela
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. La

conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia

- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París, Francia.
- UNESCO (1996). Séptima Reunión de Ministro de Educación de América Latina y el Caribe y Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe.
- Verdugo, M. y Bermejo, B (2005). Retraso Mental. Adaptación social y problemas de comportamiento. Ediciones Pirámide.

El Campo de las Dificultades de Aprendizaje: Reconstruyendo su Historia, Delimitando su Territorio.

Mariela Cabello
Lidmi Fuguet B.

La mayoría de las naciones cuenta con bibliografía sobre la evolución histórica de las acciones que su propia sociedad ha llevado a cabo para la atención educativa de las personas con discapacidad. Sin embargo, el recorrido específico que ha transitado con respecto al interés y abordaje especializado de la población con Dificultades de Aprendizaje no ha sido reportado de igual manera.

El proceso histórico del campo de las Dificultades de Aprendizaje, tradicionalmente, ha sido reportado a partir de los hechos ocurridos principalmente en Canadá y Estados Unidos. Pocos países distintos a los mencionados, entre los que se puede contar España, han dedicado esfuerzos a recoger datos que le permitan reconstruir el proceso histórico que ha tenido la atención de las Dificultades de Aprendizaje en su zona geográfica en particular. Es posible mencionar, revisiones como Opp (1992, 1993), Jiménez y Hernández Valle (1999), Fabbro y Masutto (1994), quienes realizan revisiones de los procesos vividos en Alemania, España e Italia respectivamente. América puede reportar revisiones como las de King de Larrarte (1993), en Colombia; Stough y Aguirre-Roy, (1997), en Costa Rica y Fletcher y Kaufman de López, (1995), en México. Como puede notarse son pocas las referencias que pueden encontrarse sobre los procesos históricos específicos de países distintos a Canadá y Estados Unidos.

Nuestro país no escapa a esta realidad, es muy escasa la producción intelectual sobre el tema, la mayoría de la crónica conocida se refiere a la generalidad de la Educación Especial, lo cual sólo aporta algunas luces sobre lo ocurrido con las acciones que la sociedad venezolana ha emprendido con respecto a las personas que presentan dificultades para

aprender. Pocos documentos pueden mencionarse como cronistas de lo ocurrido en este sector. Entre ellos se puede citar, la Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje (1997), la cual muestra una semblanza poco profunda sobre lo acontecido en el área desde su nacimiento oficial en el marco de la Educación Especial Venezolana hasta la década de los noventa, pues se restringe a describir su evolución paradigmática dejando de lado aspectos importantes como el crecimiento matricular, la formación docente o la organización y funcionamiento de los servicios. Otras someras revisiones se pueden encontrar en algunas investigaciones como las de Espinoza, F, y Gattone, R (1971) y Bermúdez (1998 y 1992). Sin embargo, dichos estudios sólo permiten reconstruir de manera superficial los hechos ocurridos hasta inicios de la década de los noventa.

Atendiendo a esta realidad a continuación se hará un intento por reconstruir el proceso histórico del área de las Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, y develar los elementos que caracterizan la evolución del campo en nuestro contexto.

Los Momentos Históricos del Campo.

Luego de una revisión profunda de documentos oficiales y trabajos de investigación venezolanos, fue posible construir una línea del tiempo sobre el tema que puede dividirse en cuatro etapas fundamentales:

1. Aceptación de la etiqueta (1968-1973)
2. Expansión de la atención de las Dificultades de Aprendizaje (1974-1979)
3. Crisis y redimensión de la atención (1980-1997)
4. Profundización del modelo de atención (1997- 2001)

Veamos en detalle cada una de ellas.

Etapas: Aceptación de la Etiqueta (1968-1973)

Si bien, los reportes históricos reconocen que ya en los inicios del siglo XX la sociedad venezolana tomaba algunas acciones para la atención

educativa de la población con Necesidades Especiales, no es sino hasta 1968 cuando el Estado comienza a preocuparse por la diferencia de aprendizaje en el entorno escolar común. Es a partir de ese año que se reconoce oficialmente la existencia de un sector de la población que no había sido considerado: los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje. Hasta esa fecha, las acciones privadas y las intensiones públicas estaban centradas en las personas cuyas diferencias funcionales eran evidentes en cualquier contexto, como las personas con deficiencias auditivas o con retardo mental; es por ello que el camino que el país había estado recorriendo con respecto a la Educación Especial estuvo marcado en sus inicios por los aportes casi exclusivos de estas dos áreas de atención.

Es posible suponer que antes del año 1968, los educandos que mostraban dificultades en su desempeño escolar podían estar siendo objeto de dos reacciones sociales frente a su problemática: (a) al no presentar deficiencias físicas, emocionales o mentales evidentes asistían a la escuela regular sin ningún tipo de etiquetación ni atención educativa diferenciada, o (b) debido a su pobre desempeño, a la repitencia y consecuente deserción del sistema regular, podían ser considerados como parte de alguna categoría de la discapacidad reconocida, por ejemplo: como sujetos con retardo mental leve.

Es gracias al impacto que tienen las acciones emprendidas por la sociedad norteamericana a inicios de la década de los 60, que nuestro país abre los ojos a la consideración de la existencia de una condición específica relacionada con la problemática del aprendizaje escolar y que no remitía necesariamente a un retardo mental. La propuesta realizada por Samuel Kirk en 1963 sobre una nueva etiqueta diferenciadora de la condición humana, como lo era el término Dificultades de Aprendizaje (DA) otorgó nuevas posibilidades de organización para el sistema educativo venezolano sobre los niños y niñas que, inmersos ya en ambientes formales de enseñanza y aprendizaje, no respondían a los parámetros establecidos en el ámbito escolar. Es por ello que, en 1968, la División de Educación Pre-escolar y Excepcional del Ministerio de Educación Venezolano, a través de su Servicio de Educación Excepcional recién creado, inicia un programa de atención dirigido a los educandos que venían presentando problemas para desenvolverse de manera efectiva en el contexto educativo. Así se fundan en algunos centros educacionales, las primeras Aulas Especiales

Integradas dirigidas a “...proporcionar Educación Especial a los escolares que presentan problemas específicos en el proceso de enseñanza aprendizaje o retardo pedagógico” (Espinoza, F y Gattone, N., ob. cit, p. 3).

Este Programa de Aulas Especiales Integradas (PAEI) inicia sin estructura administrativa específica que se encargue de su coordinación y supervisión, pues es en 1972 cuando se crea el área de atención correspondiente. A pesar de ello, el estudio realizado por Espinoza y Gattone (ob. Cit.) reporta que dicho programa mantuvo un crecimiento sostenido, pues para el año escolar 1968-1969 se inicia con sólo 5 aulas en la región capital hasta llegar a 35, concentradas en la misma región en el período 1973-1974.

Durante estos años, se asume que la población a atender en las aulas integradas, está conformada por:

niños que presentan <<lesión cerebral mínima o disfunción cerebral mínima>>. No obstante, también se incluyen dentro del área los niños que no presentan tal daño cerebral, pero manifiestan conductas atípicas y características especiales que se reflejan en su aprendizaje” (Ministerio de Educación, Coordinación General de Docencia. Departamento de Educación de Excepcional, 1973, p.19).

Se establecía, además, la existencia de niveles de inteligencia normal que eran discrepantes con lo demostrado en las actividades académicas. Sobre esta conceptualización vale la pena detenerse un poco, a fin de comprender la postura teórica asumida por el Estado Venezolano para esa época. La consideración de la existencia de una lesión cerebral mínima o una disfunción cerebral como explicación etiológica y el reconocimiento de niveles de inteligencia normal al definir a estos estudiantes denota que el campo de las DA en Venezuela estaba aceptando los planteamientos realizados por las propuestas teóricas norteamericanas en los inicios de los años cuarenta, sobre la explicación biológica del fenómeno. Por otro lado, el reconocimiento de la existencia de un nivel de inteligencia normal representaba, y aún representa, la posibilidad de establecer un elemento diferenciador que permitiera distanciar los problemas de aprendizaje escolar de lo hasta ahora entendido como retardo mental, consolidando así la provisión de recursos y servicios específicos para esta población.

Evidentemente, la adopción de la perspectiva norteamericana respondía a la inexistencia de investigaciones propias que permitieran al Ministerio de Educación construir una definición adaptada a nuestra realidad; sin embargo, era evidente el reconocimiento de las limitaciones de la misma para representar la realidad de los educandos venezolanos. El Estado reconocía no poseer datos estadísticos que dieran cuenta de la magnitud de la población que necesitaba ser atendida, se tomaba como punto de partida las estadísticas internacionales y algunas referencias aportadas por el Ministerio de Fomento y de Sanidad, que proyectaban cifras del 20% de la población escolar. De esta forma, la cantidad de educandos atendidos por las aulas especiales integradas representaba menos del 1% del total proyectado en estas estadísticas.

Con respecto al funcionamiento de las Aulas Especiales Integradas, el estudio realizado por Espinoza y Gattone (ob. Cit.) aporta elementos importantes:

1. El proceso de diagnóstico se centraba en el uso de pruebas especializadas que arrojaban indicadores de patologías y alteraciones cerebrales;
2. La detección era realizada principalmente en ciertos servicios de orientación existentes en el país para ese período;
3. Se realizaban dos tipos de estudios en el proceso diagnóstico: el médico, realizado en centros hospitalarios y el psicológico que se centraba en la valoración de diferentes áreas utilizando pruebas estandarizadas;
4. La atención en estas aulas anexas variaba según el tiempo de asistencia del alumno, que podía ser durante toda la jornada escolar, medio tiempo, tiempo parcial o por tiempo prolongado;
5. Se consideraba la atención para aquellos educandos que eran remitidos desde otras instituciones escolares que no poseían el servicio y su asistencia era de una o dos horas diarias;
6. La atención era individualizada y *adaptada* a la problemática específica de cada educando;
7. Se realizaban evaluaciones subjetivas y objetivas de los progresos de los alumnos, ponderadas en calificaciones que aparecían en las boletas mensuales y que determinaban la promoción o no del alumno al grado superior. En cuanto al personal docente

que laboraba en este programa de estudio, se plantea que en este período los mismos eran maestros normalistas sin formación específica para la atención especializada de esta categoría de educandos. En el país, los esfuerzos de formación docente en Educación Especial estaban centrados en cursos del sector privado de corta duración para las áreas de deficiencias auditivas y retardo mental, con tendencias terapéuticas y correctivas (Bermúdez, 1998). Los educadores que laboraban en el programa asistían a estos cursos y realizaban adaptaciones según sus propias posibilidades. El Departamento de Educación Excepcional del Ministerio de Educación (1973) reporta datos optimistas de la ejecución del programa de aulas integradas. Plantea resultados tales como un porcentaje superior al 50% de alumnos *recuperados*. Sin embargo, desde la perspectiva de Espinoza y Gattone (ob. Cit) la realidad de la implementación del programa mostraba ciertas deficiencias, pues concluyen que el mismo se caracterizaba por: (a) la inexistencia de criterios de evaluación y diagnóstico, (b) la falta de asesoramiento técnico al maestro de aula regular, (c) la anarquía en el funcionamiento de las aulas, y (d) la inexistencia de un criterio único para la aplicación de las pruebas psicológicas. Esta evaluación realizada al funcionamiento del programa de aulas integradas, junto con otros factores ocurridos en la educación general y especial en el país, propició un cambio importante en las acciones de la sociedad venezolana con respecto a la atención de las Dificultades de Aprendizaje. Estos cambios dan lugar a una nueva etapa en este proceso histórico, la cual se describirá a continuación.

Etapa II: Expansión de la Atención de las Dificultades de Aprendizaje (1974-1979).

Durante los años 1974 y 1979 se extiende de manera cuantitativa y cualitativa la atención de las Dificultades de Aprendizaje en el país. En esta etapa, se logra conformar una estructura pública y privada para la atención de la problemática del aprendizaje escolar con fundamentos y

orientaciones específicas que le otorgaban una identidad bastante sólida como sector de la Educación Especial. Entre los factores que promovieron esta expansión pueden citarse varios de orden externo e interno:

1. La formalización de las Dificultades de Aprendizaje como campo científico en Norteamérica, que generó gran interés internacional y propició la diseminación de documentos e investigaciones que aportaban fundamentos teóricos y metodológicos para el área. Se popularizó la utilización de la etiqueta diagnóstica y se logró captar la atención de entidades estatales, privadas y de la comunidad en general, para el apoyo de la conformación de un sistema público de atención especializada para esta población.
2. La aparente bonanza económica venezolana resultante de la apertura petrolera en la década de los 70 inicialmente ocasionó el aumento del presupuesto de gastos públicos e incidió en una mayor inversión en el sector educativo y en consecuencia en la ampliación de la cobertura de la Educación Especial.
3. La evaluación realizada al programa de aulas integradas especiales que no solo determinó debilidades y fortalezas del mismo, sino que arrojó datos importantes sobre la realidad de esta problemática en el país. Así, en este período se comienza a crear la estructura social relacionada con la Educación Especial que dio impulso y direccionalidad a la atención de las Dificultades de Aprendizaje. Esta nueva organización se logra, principalmente, gracias a las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación y se describen a continuación.

(A) Diseño de una Política de Estado para la Atención de las Dificultades de Aprendizaje.

Desde el año 1974, se venía realizando un trabajo dentro del Ministerio de Educación para lograr mayor solidez en la atención de los educandos que presentaban Dificultades en el Aprendizaje escolar. Se intentaba reorientar las políticas de tal manera que existiese mayor sistematización en las acciones realizadas hasta el momento.

Así, como consecuencia de la creación, en el año 1976, de la Dirección de Educación Especial, se reestructura el área de atención dentro del Ministerio de Educación con una orientación epistemológica fundamentada en los aportes de las investigaciones norteamericanas sobre la conceptualización, diagnóstico y pronóstico de los escolares catalogados con Dificultades de Aprendizaje. Desde esta nueva estructura ministerial se impulsó la concepción de políticas de Estado específicas para el sector. Se generan, entonces, los documentos orientadores necesarios para el reconocimiento del nuevo modelo de atención del Estado Venezolano. Surge la *Política de Dificultades Específicas de Aprendizaje* (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1977), la cual vehicula el discurso oficial en torno al tema. Surgen también, los diferentes instrumentos que dan directrices sobre el abordaje pedagógico de esta población como por ejemplo: el *Programa para Aulas diferenciadas* (Ministerio de Educación, Centro de Evaluación Psicoeducativa Valencia, 1976) y las Guías de Aulas Anexas y de Funcionamiento y Organización de las Unidades Psicoeducativas (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial 1978a y b). Se estructura además, una nueva red de trabajo, que no sólo consideraba las Aulas Anexas, sino la incorporación de nuevos servicios y líneas de trabajo. Se plantean y ejecutan ambiciosas metas en la planificación que obligan al empleo de grandes esfuerzos e inversión en recursos humanos y materiales.

(b) Definición de un Nuevo Modelo de Atención Especializada.

En el marco de esta nueva Política de Estado para la atención de la población con problemas en el aprendizaje escolar, se define un nuevo paradigma que orientará durante esos años el abordaje pedagógico especializado en este sector de la Educación Especial. Los planteamientos teóricos, eran reproducciones fieles de los realizados en el contexto norteamericano y canadiense, debido a la carencia de investigaciones realizadas en el país. De esta forma, se explicita para el período una nueva visión sobre la conceptualización y caracterización de los educandos con Dificultades de Aprendizaje, centrada en elementos conceptuales construidos en otras latitudes.

En el documento de la *Política de Dificultades Específicas del Aprendizaje* (ob. cit.) se define a los educandos a atender como “...aquellos que presentan una o más alteraciones significativas en los procesos psico-neurológicos esenciales para el aprendizaje, que les impide alcanzar un rendimiento adecuado en las materias instrumentales, en situación escolar regular.”(p.2). Se aclara además, que “...esta dificultad específica de aprendizaje no se debe en forma prioritaria a la presencia de retardo mental, deficiencias sensoriales o motrices graves, o trastornos emocionales severos” (p 2).

Esta nueva conceptualización logró un giro importante en el enfoque teórico asumido, que conllevó a nuevas condiciones de la atención especializada en el sector caracterizada por:

1. Ya no se considera como único elemento diferenciador la existencia de un daño cerebral, sino que se le otorga mayor énfasis a las desviaciones en la norma de aspectos como la comprensión y producción del lenguaje verbal hablado y escrito, comprensión y uso de nociones de espacio y tiempo y en procesos de abstracción y generalización conceptual.
2. Se establecieron límites distintivos entre esta necesidad educativa especial y el bajo rendimiento escolar, sobre todo aquel que pudiese atribuirse a algo distinto a deficiencias en los procesos psicológicos básicos –como deficiencias sensoriales, privación sociocultural o educativa o causas emocionales–.
3. Se centra la atención en los trastornos de orden individual que podían atribuirse exclusivamente a deficiencias en el funcionamiento de procesos psicológicos básicos, como la dislexia, discalculia, disgrafía, entre otros.
4. Se responsabilizaba de este proceso a un equipo multidisciplinario, que estaba preparado para realizar un diagnóstico diferencial. Se aplicaban, además de las pruebas ya conocidas de inteligencia, lenguaje y áreas académicas básicas, pruebas específicas para los procesos psicológicos como la atención, percepción, memoria y simbolización, siendo entre estas la más reconocida la *Batería Psicopedagógica para la Evaluación de Habilidades Perceptivo-motrices y Cognitivas*, propuesta por el Dr. Chamorro (1976).

5. Se planteaban tres vertientes de atención especial: (a) dentro del aula regular, (b) en el aula especial durante tiempo parcial y (c) en los centros especiales por tiempo total, hasta la integración al aula regular con o sin ayuda especial. Se consideraba, además, el desarrollo de programas de recuperación dirigidos a alumnos con bajo rendimiento escolar por causas no específicas, lo cual seguía siendo un reconocimiento a las limitaciones de la conceptualización asumida y a la complejidad del fenómeno de la escolaridad venezolana.

(c) Diversificación y Ampliación de la Capacidad de la Atención.

En los nuevos planteamientos de la Política educativa del área, se plasma la necesidad de nuevas estrategias de atención. Es así como se planteó la reorganización de los antiguos Centros de Evaluación Psico-pedagógica, la creación de Centros de Dificultades de Aprendizaje (CDA) y la incorporación de la Unidad Psico-educativa (UPE) como nuevos servicios del área (Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1977). Estos planes devienen en una diversificación de las modalidades de atención y a un incremento de los servicios a los que se remitía a la población que presentaba problemas para aprender en el contexto escolar.

Entre las acciones de ampliación se consideró el otorgamiento de espacios físicos específicos para el funcionamiento de los servicios y la incorporación de equipos multidisciplinario al trabajo especializado.

En esta nueva estructura se reorientan las líneas de trabajo que se venían desarrollando en la etapa anterior con el programa de aulas especiales integradas. Se implementa un cambio de la atención individualizada a la atención en pequeños grupos, respondiendo principalmente a la influencia de las tendencias psicológicas que plantean la importancia de la cooperación entre pares para la construcción de aprendizajes cooperativos. Adicionalmente, esta reorientación del abordaje pedagógico generaba la posibilidad de atender mayor cantidad de niños durante la jornada escolar. Al mismo tiempo, se intentaba con esta nueva red de servicios la implementación de un trabajo multidisciplinario con mayor sistematicidad que lo logrado en años precedentes en el sector. Así, gracias a la variación de las estrategias de intervención de esta nueva red de servicios, se logra ampliar sensiblemente el alcance de la atención brindada en el área.

Cuantitativamente, como lo reportan la correspondientes Memorias y Cuentas del Ministerio de Educación, se observan cambios significativos en los servicios educativos especializados. El PAEI ,ya para el año escolar 1974-1975 contaba con 209 aulas, aumentando de manera sostenida hasta llegar a 309 para el período 1979-1980. El programa de Unidades Psico-educativas comienza en el período siguiente en 7 grupos escolares, también en la misma zona, y aumenta hasta llegar a 12 en el año 78-79. El proyecto de CDA se inicia en el período 76-77 con dos servicios en la zona metropolitana.

(d) El Desarrollo de la Formación Específica para el Docente Especialista del Área.

Otro elemento que caracteriza esta etapa lo representa el esfuerzo realizado para la formación de un profesional de la docencia con competencias específicas para el abordaje pedagógico de los educandos con Dificultades de Aprendizaje. Se evidencia aquí, la urgencia para el momento de crear el staff de profesionales que pudiesen ejercer la función pedagógica especializada en esta área de la Educación Especial.

Pérez de H. (2001) hace una revisión importante sobre este tema, resaltando que, el Ministerio de Educación, con apoyo significativo de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial (FDEE), creada en 1977, y del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio inicia un proceso profundo de capacitación y actualización del personal docente que laboraba en el área. Además puntualiza que es en el año 1976, cuando el Estado venezolano asume la responsabilidad de la formación profesional del nuevo recurso humano especialista en la modalidad de Educación Especial, conjuntamente con el Instituto Pedagógico de Caracas, propone un *Diseño Curricular de Formación de Maestros y Profesores de Educación Especial* (Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Educación Especial, 1976), considerando las Dificultades de Aprendizaje como una de las opciones de titulación. Se plantea de esta manera, una formación específica de cuarto nivel para el personal que se encargaría de la atención pedagógica de los educandos catalogados con Dificultades de Aprendizaje. Esta carrera se ofrece inicialmente de 4 años y medio, con una salida intermedia para atender las necesidades del campo laboral.

Menciona la autora que a estas acciones se suman la creación de la *Licenciatura en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje* de la Universidad Nacional Abierta, en 1978, y algunos intentos de las instituciones privadas para la formación de especialistas con título de Educación Superior, al incorporar ciertas asignaturas relacionadas con las Dificultades de Aprendizaje y creación de titulaciones en el área en las instituciones de carrera corta que formaban en Educación Especial. Considerando este interés del sector privado por la formación del recurso humano especializado, y ante la diversidad de orientaciones en los diseños curriculares, el Estado centra su interés por la *Unificación de Criterios en la Formación del Docente Especialista Venezolano* (CORDIPLAN-PNUD, 1977). Sin embargo, tal como lo plantea Pérez de H. (ob. cit.) este proceso fue un

Loable esfuerzo del Ministerio de Educación, de las universidades y de los instituto universitarios en general y de los responsables de formar docentes especialistas, en particular, que no se concretiza por falta de continuidad administrativa, tanto a nivel ministerial como institucional. (p.78)

(e) Inicio Incipiente de Líneas de Investigación en el Área.

En esta etapa se observa el empeño del Estado, a través del Ministerio de Educación, de conformar líneas de investigación científica dirigidas a profundizar en la caracterización de la población escolar venezolana que demostraba deficiencias en el aprendizaje escolar. El ente ministerial reconocía que eran pocos los esfuerzos realizados en el país hasta el momento para producir un conocimiento científico en el área, y que precisamente no provenían de su propia estructura¹. Se inicia el trabajo de carácter oficial, con la conformación de un equipo itinerante que centró el abordaje investigativo en la unificación de criterios para la evaluación, diagnóstico y tratamiento de los niños que asistían a las Aulas integradas; cuyo producto tangible, gracias a los resultados iniciales, fue la construcción, aplicación y validación de un instrumento de exploración de habilidades de aprendizaje.

1 El interés por investigar en el área en nuestro país se había manifestado desde la Universidad Central de Venezuela a través de la Facultad de Psicología que concentró esfuerzos en algunas instituciones escolares del área metropolitana.

La figura de la FDEE intentaba erigirse con un papel fundamental para esos intentos de investigación a través del financiamiento de publicaciones especializadas así como de eventos científicos. El propósito fundamental para iniciar dichos estudios, estaba en la posibilidad de proporcionar el necesario respaldo científico a las líneas de trabajo del modelo de atención, debido a que oficialmente se reconocía que:

En nuestro país, la investigación en el área de las Dificultades de Aprendizaje es escasa. No contamos con una información sistemática, derivada de estudios estadísticos, que nos proporcione los datos acerca de la incidencia, tipos de problemas más frecuentes y clasificaciones de la población afectada por el problema.

En este sentido, se compartían en estas investigaciones los mismos sustratos teóricos y se aspiraba confirmar las representaciones sociales que imperaban en la comunidad científica de la época. Sin embargo, estas investigaciones pronto terminarán por cambiar el rumbo debido a las evidencias abrumadoras de la realidad venezolana así como por los resultados de estudios desarrollados en áreas vinculadas con el campo, como la psicolingüística. Estas acciones dan paso a la siguiente etapa histórica del área que se detallará a continuación.

Etapa III: Crisis y Redimensión de la Atención (1980-1997)

Varios fueron los giros que dio la realidad educativa venezolana que originaron la apertura de una nueva etapa en la historia de la atención especializada de las Dificultades de Aprendizaje. Podría decirse para la época, que existió un crecimiento significativo de la atención a los estudiantes con necesidades especiales, tomando como punto de referencia los datos aportados por el informe oficial elaborado por la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación (1981), donde se asevera que para el año de 1980, la población atendida por las instituciones de Educación Especial asciende a 23.125 escolares; esto pareciera un indicador de incremento de la cobertura de la atención

pedagógica para toda la población catalogada como especial; sin embargo al detallar en la cantidad de centros educativos creados se puede percatar que la mayoría corresponde con las unidades operativas pertenecientes al Programa de Dificultades de Aprendizaje (81 aulas anexas y 5 unidades psicoeducativas).²

Aunado a esto, el aumento sostenido de las estadísticas sobre el fracaso escolar, el cual podría ser vinculado con el acrecentamiento de la cantidad de escolares remitidos a las unidades operativas del área, logró captar la atención de algunos sectores oficiales que dedicaron esfuerzos al desarrollo de investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Así, el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), la Comisión Nacional de Lectura, la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial comienzan a trabajar mancomunadamente con el Programa Nacional de Dificultades de Aprendizaje del Ministerio de Educación y proyectan la ejecución de estudios que permitan conocer mejor las condiciones del aprendizaje de la población escolar venezolana.

La influencia de los resultados de dichas investigaciones impacta de manera importante sobre el campo de las Dificultades de Aprendizaje a tal punto que, resultó ser uno de los detonantes que desencadenó una nueva etapa crítica y de reformulación de las políticas del área. Estos hallazgos implicaron cambios de concepciones importantes sobre la etiología atribuible a las deficiencias vinculadas con el aprendizaje, desplazándose desde aquellas posturas organicistas hacia la asignación de causas más vinculadas con el entorno social desfavorable del niño y la posible incidencia de una praxis pedagógica por parte del docente de aula regular que no responda a las particularidades del educando.

En este marco de ideas, en 1986 se abre un debate interesante, que pone en tela de juicio el alcance de la modalidad de Educación Especial y hace énfasis en el área particular que aquí se estudia, debido a que en el informe denominado Educación en Venezuela: problemas y soluciones elaborado por la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto

2 Es importante resaltar que el crecimiento del área, redundo en serias dificultades para el registro de las estadísticas de creación de servicios, matrícula atendida y todos aquellos datos administrativos relacionados con el área de Dificultades de Aprendizajes, los cuales en las últimas décadas se ha caracterizado por poseer poca precisión y confiabilidad en vista de las significativas complejidades que implica el asiento de información demográfica de la población atendida.

Educativo Nacional, se hace referencia a dos críticas importantes al área de Dificultades de Aprendizaje; la primera, vinculada con los recursos destinados para la atención de la población referida a las unidades operativas de área, y la segunda relacionada con el ámbito de desenvolvimiento de los docentes especialistas en el área.

Sobre el primer elemento, este documento refiere que

la atención a las dificultades de aprendizaje ocupa el mayor porcentaje de individuos matriculados en este tipo de programas, lo cual distrae recursos que pudieran destinarse a la atención de deficiencias físicas y mentales. Comprendemos, sin embargo, la necesidad de calificar las dificultades de aprendizaje como un problema de educación especial, al no tomar en cuenta la escuela tradicional, los diferentes ritmos de aprendizajes entre los alumnos. (p.97)

Esta reflexión llevó al seno del área una serie de interpretaciones traducirse en: (a) la presunción de una desvalorización del área de Dificultades de Aprendizaje ante el resto, (b) pobre justificación ante el hecho del elevado costo que implica la manutención de los servicios que ofrece el área, en detrimento de otras que al parecer se ponderan como más importantes, (c) el reconocimiento de la etiqueta de las Dificultades de Aprendizaje, pero ahora como consecuencia de una práctica pedagógica tradicional.

Este último elemento, donde pareciera vincularse, con posible carácter de dependencia, la problemática de esta población con una metodología de enseñanza inadecuada, hizo suponer a los profesionales que una vez la escuela logre ofrecer diferentes oportunidades para la construcción de conocimientos que logre responder a las diversas capacidades y estilos de aprendizaje de los educandos, desaparecerían las manifestaciones de deficiencias relacionadas con la adquisición del aprendizaje en los contextos escolares, tal situación incrementó la sospecha de una posible desaparición del área, generándose así en este contexto un ambiente de crisis.

Aunado a esto, el mismo reporte oficial recomienda que “la atención de las dificultades de aprendizaje debe ser responsabilidad de la educación ordinaria, tomando en cuenta la experiencia acumulada en la educación

especial sobre este aspecto.” (p.98), esto sembró en los profesionales la idea sobre una futura política educativa dirigida a separar el área de Dificultades de Aprendizaje de la estructura organizativa de la modalidad, para incorporarla al ámbito de la educación regular, desatando una reacción importante por parte de los docentes especialistas y demás miembros de los equipos multidisciplinarios pertenecientes a la unidades operativas, con el propósito de justificar teórica y operativamente el área en cuestión.

Es así como, en ese mismo año surge un documento oficial Programa de Dificultades de Aprendizaje (1986) elaborado por un equipo técnico de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación conformado por las Profesoras Norma Álvarez, María Cordero y la Licenciada María Tarajano, donde se exponen la fundamentación legal y teórica, así como las estrategias a implementarse en los diferentes servicios del área.,

Para este momento se logra vislumbrar un discurso que busca justificar la pertinencia social del área de las Dificultades de Aprendizaje, argumentándose en los altos índices de fracaso escolar por las deficiencias de los estudiantes en las competencias relacionadas con los actos vinculados a la lengua escrita y la matemática. Dentro de este contexto, se asume entonces que

... las características fundamentales de los niños con que presentan “dificultades de aprendizaje”, es que a pesar de tener un desarrollo intelectual normal, no responden positivamente a las propuestas pedagógicas que la escuela les brinda. La escuela trata de la misma manera, empleando las mismas exigencias, a niños que ingresan a la institución escolar en momentos muy diferentes de su desarrollo y que tienen experiencias sociales y vitales también muy diferentes. (ob.cit., p. 4)

Se hace evidente entonces, que en esta etapa histórica del campo en Venezuela, el imaginario social sobre esta etiqueta empieza a circular alrededor de la influencia que tiene sobre la población estudiantil una metodología didáctica homogeneizante; estos nuevos constructos emergen de los hallazgos encontrados en las investigaciones que se han desarrollado en las disciplinas de la psicología genética, la psicolingüística y el psicoanálisis.

Es en este sentido, que la prioridad del área se enmarca en la necesidad generar mecanismos que permitan prevenir la aparición de dichas dificultades en el escolar, para ello se proponen tres grandes estrategias de atención a implementar en los servicios del área³: (a) cooperación maestro especialista – maestro de aula regular, (b) atención en pequeños grupos y (c) enriquecimiento instrumental.

- Cooperación maestro especialista – maestro de aula regular: esta acción posee un carácter eminentemente preventivo y consiste en la planificación conjunta entre el docente especialista y de aula regular para abordar las problemáticas de los escolares con un énfasis en las áreas de lectura y escritura. Se recomienda que la misma sea implementada con prioridad en los tres primeros grados de la Educación Básica, pues es allí donde se evidencia mayor índice de fracaso escolar; en un tiempo no menor a dos horas de 45 minutos cada una, por semana.
- Atención en pequeños grupos: está referida a la remisión al servicio del área de aquellos niños que por su problemática necesiten de una atención especializada; en esta acción también se plantea una atención prioritaria para los grados correspondientes con el primer nivel de Educación Básica, aunque no se niega la posibilidad de atención a los escolares de grados superiores. Para su adecuada implementación se recomienda el seguimiento de los siguientes pasos: (1) detección del problema, (2) evaluación de caso, (3) elaboración e implementación de un programa de intervención, (4) seguimiento. Este pareciera ser uno de los elementos más importantes de transformación del área, en la cual se pasa de una atención individual del escolar a un abordaje en grupos que permiten la interacción necesaria entre los pares para la construcción de los aprendizajes.
- Enriquecimiento instrumental: el mismo es visto como un “programa psico-educativo, dirigido a proporcionar a los alumnos el desarrollo de destrezas y habilidades del pensamiento que son requisitos indispensables para un adecuado desempeño intelectual, personal, social y como ayuda en el proceso de aprendizaje.”

³ Se mantienen los tres tipos de servicios de atención del área hasta ahora creados, pero con algunos cambios en sus denominaciones: aulas integradas (anteriores aulas anexas), unidades psicoeducativas y centros de atención para niños con Dificultades de Aprendizaje - CENDA (anteriores CDA).

(ob cit, p.14), el mismo se encuentra dirigido a los estudiantes cursante de la segunda etapa de Educación Básica. Se recomienda que para este abordaje se asignen entre dos y tres horas semanales de 45 minutos cada una.

La situación de crisis que reflejó el área luego de las críticas realizadas en el informe Presidencial de 1986 anteriormente mencionado, no solo generó la concreción de documento oficiales por parte de este programa de la Educación Especial, sino también importantes eventos para la discusión entre los profesionales que laboran en las unidades operativas; es por ello que en 1987 se realiza el *I Encuentro entre Profesionales del área de Dificultades de Aprendizaje*, espacio que permitió la reafirmación del trabajo en conjunto entre el docente especialista y el de Educación Básica para garantizar la prevención y el abordaje pedagógico de esta población.

En el año 1989, nuevamente la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación, elabora la *Guía de Orientaciones del Programa de Dificultades de Aprendizaje*, diseñado por el equipo técnico conformado por las profesionales Gladys de Salas (Coordinadora del Programa), María Bermúdez (Coordinadora Docente), Rosalín Ordoñez (Coordinadora Docente), María Fuentes (Psicólogo) y Teresa Fajardo (Trabajadora Social). Este documento tuvo como propósito ampliar, profundizar y reestructurar los elementos contentivos en el documento de 1986.

Esta década de los 80 marca en el campo en el contexto venezolano una nueva era en la concepción y atención de las Dificultades de Aprendizaje, reformulándose de manera contrastante el modelo de atención pasando de una visión médico-psicológica de corte terapéutico a una propuesta de naturaleza pedagógica.

En este segundo documento se detallan con mayor precisión las intencionalidades que subyacen en las mencionadas estrategias de acción, estableciendo mayor precisión en las actividades referidas a la Cooperación Docente y Atención en pequeños grupos, pero sustituyendo la acción de *Enriquecimiento Instrumental por la Proyección a la Comunidad*.

La Estrategia de *Acción Proyección a la Comunidad* es vista en este momento como el proceso mediante el cual se pueda establecer un acercamiento más humano y cálido entre los profesionales que atienden al escolar catalogado con Dificultades de Aprendizaje y su familia, de

manera que la escuela pueda estrechar lazos de confidencialidad, respeto y compromiso con los padres de los escolares, con el propósito de beneficiar el desenvolvimiento de los procesos de naturaleza académica. De igual manera, esta estrategia contempla la integración de la escuela y la comunidad para la búsqueda de soluciones a los problemas.

Para el año 1992, se publica por la Dirección de Educación Especial un nuevo documento, denominado *Programa de Dificultades de Aprendizaje*⁴, donde se actualiza la fundamentación del campo en Venezuela, presentando algunos cambios con respecto a las estrategias de acción mencionadas, donde se proponen las siguientes líneas: (a) cooperación interdisciplinaria, ampliando la visión de la anterior Cooperación Docente, puesto que ahora se resalta la importancia de la integración en el trabajo no solo de los docentes involucrados, sino también de todos aquellos profesionales que formen parte del equipo que labora en las unidades operativas, (b) Atención en pequeños grupos y (c) Proyección a la comunidad, manteniendo la esencia de la propuesta inicial expuesta en 1989, pero incorporando nuevas actividades que permiten esclarecer el trabajo de los involucrados en la atención pedagógica de esta población.

La presentación a la comunidad científica de este campo del mencionado documento, estuvo acompañado por la realización de diferentes eventos de carácter nacional orientados al análisis de la situación actual del área en Venezuela y la reflexión sobre la implementación de las acciones propuestas para el abordaje pedagógico especializados de los escolares que manifiestan un rendimiento por debajo de lo esperado y que han engrosado las estadísticas del fracaso escolar, entre los más importantes se pueden mencionar: Jornadas de análisis y reflexión en 1989 donde fueron al personal que labora en el área de las 23 Zonas Educativas existentes para la época en el país, Encuentros Distritales y regionales y el II Encuentro de Profesionales del área de Dificultades de Aprendizajes, efectuados durante los años 1991 y 1992 (Ministerio de Educación, 1992)

Estos elementos permiten entrever el enfrentamiento de una crisis de área por medio de la importante redimensión que se le da desde el punto de vista conceptual y operativo, el cual orientará los

4 El equipo técnico del Programa estaba coordinado por la Profa. Ana Bermúdez de Ramos e integrado por Lic. María Lira, Profa. Vilma Bastardo, Profa. Marlene Rodríguez de Laya e Ins. Trina Ultera de Rodríguez

pasos de la siguiente etapa histórica, donde el campo se encamina por un proceso de consolidación y profundización de esta nueva construcción científica asumida en el escenario de la Educación Especial del contexto venezolano

Etapa IV: Profundización del Modelo de Atención (1997- 2001)⁵

El año 1997 marca un momento histórico importante en el área de las Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, en vista de que para la fecha surge otro documento oficial que señala la pauta conceptual y las políticas que buscan profundizar la visión de corte pedagógico que ha empezado a dominar en esta comunidad científica; este escrito emanado por la Dirección de Educación Especial se denomina *Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativo Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje* (Ministerio de Educación, 1997).

En este documento se logran precisar algunos elementos importantes que vale la pena ahondar: (a) situación que para el momento caracterizaba en la práctica la atención de la población con dificultades de aprendizaje, (b) caracterización de esta población y (c) conceptualización del modelo de atención propuesto.

- *Situación de la atención de la población con Dificultades de Aprendizaje:* a pesar de los significativos intentos reflejados en las propuestas de 1982, 1986 y 1992 de orientar la atención de los educandos que manifiestan diversas dificultades en los procesos implícitos en la construcción del aprendizaje, hacia una postura de mayor énfasis pedagógico, se logra ver aún en la práctica la influencia que caracteriza de los modelos de realce psicológico (modelo psicopedagógico), de allí la necesidad de profundizar en los planteamientos de un modelo de naturaleza educativa y que concibe al educando como un ser integral.
- *Caracterización de la población:* se exponen unos criterios para delimitar el grupo de escolares que será atendido en las

⁵ Para los efectos de este artículo, se considerarán los datos que hasta el año 2001 han caracterizado el desenvolvimiento del área de las Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, se hace esta aclaratoria pues en el presente artículo no se pretende sugerir que la etapa de profundización culmina en esta fecha.

unidades operativas del área, concretándose en aquellos escolares que se encuentren cursando estudios en los niveles de Pre-escolar y Básica, que manifiesten "... interferencias o bloqueos en su proceso de aprendizaje; ocasionados por factores intrínsecos al desarrollo del educando y/o extrínsecos relacionados, con aspectos socio-económicos, culturales e instrumentales del entorno donde estos se desenvuelven." (ob. Cit., p.10). para este momento histórico se siguen resaltando como aspectos importantes las competencias lingüísticas del escolar y se ubican este mismo lugar preponderante los elementos vinculados con las emociones, el contexto del niño y la estructura curricular de la escuela.

- *Conceptualización de modelo de atención:* allí se puntualiza que el mismo se encuentra fundamentado sobre los postulados de los enfoques psicogenéticos, cognitivos, sociológicos, así como también atiende a los aportes de la sociolingüística, psicolingüística y psiconeurología; es por ello que se resalta el principio de la interdisciplinariedad como el elemento constitutivo de la cientificidad amplia y plural del campo. Con respecto a la administración del modelo, se reitera en la propuesta de la línea de trabajo *Acción Cooperativa* y se ahonda en las tres dimensiones hasta ahora propuestas, redefiniéndolas de la siguiente manera:
 1. Acción Cooperativa dirigida a los educandos con Dificultades de Aprendizaje, dentro del ámbito del aula regular.
 2. Acción cooperativa en pequeños grupos dentro del ámbito del aula especial.
 3. Acción Cooperativa en el ámbito comunitario

La intencionalidad de esta nueva estructura, es dejar de lado el énfasis que recaía sobre los responsables en las propuestas anteriores y ampliar el espectro de la interacción entre los diferentes profesionales, el alumno, su familia y la comunidad en las acciones pedagógicas implícitas en cualquier ámbito de desenvolvimiento escolar.

Un elemento que se concretiza en esta conceptualización está relacionado con las estrategias propuestas para establecer el flujo de intercambio entre los diferentes servicios de la modalidad, del sistema educativo y demás sectores, estructurado a partir de las siguientes líneas de articulación

intramodalidad e intermodalidad, las cuales consisten en integrar los esfuerzos de los diferentes servicios y programas internos de la modalidad y aquellos perteneciente a otras modalidades de nuestro sistema; y articulación intrasectorial e intersectorial, dirigida a la coordinación entre las instancias relacionadas con la educación y los otros sectores del sistema público del Estado venezolano (salud, economía, tecnología, entre otros).

Con respecto a la matrícula de atención de la población remitida a las unidades operativas con las que actualmente cuenta el área (AI, UPE y CENDA) no se tienen datos precisos debido a la complejidad que implica el registro discriminatorio entre estudiantado de asistencia permanente y flotante de los servicios. Esta situación dificulta determinar el real impacto del área sobre la población con este tipo de necesidades educativas, así como concretar el porcentaje real de este grupo de escolares en comparación con el resto de los estudiantes con o sin discapacidades, estos elementos podrían verse como indicadores de debilidad de organización y pertinencia social, de allí la importancia de reformular una estructura reguladora de estos datos que permitan esclarecer la proyección de acciones congruentes con las necesidades de la sociedad.

A Manera de Conclusión.

Una vez revisado los elementos desde el punto de vista conceptual, político, económico y operativo del área de las Dificultades de Aprendizaje en Venezuela, podemos encontrar que el mismo se ha caracterizado por tener un crecimiento que le ha permitido consolidarse como un campo científico dentro del contexto educativo.

Este recorrido histórico ha dado muestras sobre la búsqueda que este campo ha realizado en todas sus etapas por responder a la vanguardia teórica internacional y relacionarla con la realidad de nuestro país de manera que logre impactar positivamente en la atención de la población estudiantil venezolana, de allí que su evolución este marcada por cuatro momentos importantes, desde la aceptación social de una etiqueta, la expansión del área, su crisis y redimensión, hasta llegar a un momento importante caracterizado por la profundización de sus construcciones teóricas y propuestas educativas.

Este transitar, si bien ha permitido el alcance de grandes logros, también ha presentado en el camino significativas críticas y obstáculos de orden teórico-práctico que atender. Éstos fundamentalmente se refieren a la delimitación del sujeto a atender, la articulación del trabajo cooperativo en el ámbito del aula regular y la atención de los educandos que se incorporan a la escuela básica gracias a los procesos de integración escolar.

Para atender a estas problemáticas pareciera necesario reorientar la conceptualización de las dificultades de aprendizaje hacia la consideración de las situaciones discapacitantes que se presentan los estudiantes dentro de la institución escolar, de manera que se pueda construir una propuesta que realce la alteridad como respeto a la diferencia. Es por ello que se vislumbra un futuro interesante para este campo que permitirá transformarse no solo en su estructura interna, sino impactar significativamente en nuestro país para la consolidación de una sociedad más justa.

Referencias

- Bermúdez, A. (1994). Análisis descriptivo de las características y denominaciones utilizadas por los profesionales del área de las dificultades de aprendizaje para especificar la población atendida en esta área. Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Bermúdez, A. (1998). Estudio sobre las necesidades de organización sindical de los docentes de Educación Especial del Área de Dificultades de Aprendizaje en los distritos escolares 4 y 6 de la Zona Educativa del Distrito Federal. Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986) Educación en Venezuela: Problemas y Soluciones. Caracas: Fondo Editorial IPASME
- CORDIPLAN-PNUD (1977). Proyecto Venezuela. Caracas: autor.
- Espinoza, F., y Gattone, R (1971). Análisis de la Educación Especial. Área: Dificultades de Aprendizaje. Documento no publicado. Caracas.

- Fabbro, F. y Masutto, C. (1994). An Italian perspective on learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27, 138-141.
- Fletcher, T. V. Y Kaufman de López, C. K. (1995). A Mexican perspective on learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 28, 530-534.
- Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Educación Especial (1976). *Diseño Curricular de Formación de Maestros y Profesores de Educación Especial*. 76-83. Caracas: autor.
- Jiménez, J. E. y Hernández Valle, I. (1999). A Spanish perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- King de Larrarte, C. I. (1993). Learning disabilities in Colombia. South America. *Journal of learning disabilities*, 26, 499-500.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (2004) *Conceptualización y Políticas de la Educación Especial*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1997) *Conceptualización y Políticas del Modelo Educativo Integral para los Educandos con Dificultades de Aprendizaje*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (1992) *Programa del área Dificultades de Aprendizaje*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. (s/f) *Manual de Organización y funcionamiento del Centro de Atención para niños con Dificultades de Aprendizaje*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (1978a) *Guía de Aulas Anexas* Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (1978b) *Guía de funcionamiento y Organización de las Unidades Psico-educativas*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1977) *Políticas de Dificultades Específicas de Aprendizaje*. Documento no publicado. Caracas.

- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1976) *Conceptualización y Políticas de la Educación Especial*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, Centro de Evaluación Psico-educativa Valencia (1976). *Programa para aulas anexas diferenciadas*. Año escolar 1976-1977. Documento no publicado Caracas
- Opp, G. (1992) A german perspective on learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 25(6), 51-60.
- Opp, G. (1994) Historical roots of de field of learning disabilities. Some nineteenth century german contribution. *Journal of learning disabilities*, 27(1), 10-19.
- Pérez de Hernández, I. (2001). *Formación Docente en Educación Especial*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Stough, L. M. y Aguirre-Roy, A.R. (1997). Learning disabilities in Costa Rica: Challenges for an “army of teacher”. *Journal of learning disabilities*, 55, pp. 566-571.

Mujeres en el Ámbito de la Educación y Del Trabajo 1950-2007

Emma Martínez V.

Reconstrucción histórica basada en las relaciones con la educación, la formación, el trabajo y los derechos sociales, civiles y políticos

Introducción

El objetivo central de este trabajo es analizar, explicar y reconstruir la educación venezolana en el mencionado período histórico, desde la perspectiva de las rupturas ocurridas en materia de incorporación de las mujeres a la educación y a los trabajos profesionales: problemas, perspectivas, logros, singularidades, discursos y las contradicciones surgidas entre el discurso y la realidad sociohistórica. Es una historia que derrumba al pasado (aunque no lo obvia), las tradiciones, las costumbres y la militancia en una doble moral, pacata, colonial y católica. Esta disertación se vincula con la línea de investigación que trabaja el tema: Reconstrucción histórica de las relaciones entre Educación y Trabajo en el caso de las mujeres universitarias (docencia, investigación, extensión, acreditación) en el tiempo histórico 1960-2007.

La idea de emprender una investigación sobre las relaciones entre Educación y Trabajo en el caso de las mujeres universitarias (docencia, investigación, extensión, acreditación), ha ido formulándose en el marco institucional de la Universidad Central de Venezuela: en las tareas de docencia e investigación ligadas al quehacer cotidiano de la **Cátedra Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela**, a lo largo de los últimos años de estudio y trabajo continuo de los temas que tienen que ver con las relaciones entre la educación, el trabajo, la igualdad, la ciudadanía, los

derechos sociales, civiles y políticos de las mujeres. Es una línea de investigación de largo aliento y que se ha desarrollado pensando en la docencia y la investigación como tareas esenciales e inherentes a la Universidad. Fue además, la columna vertebral de los seminarios dictados en dos oportunidades en la **Maestría en Estudios de la Mujer del Centro de Estudios de la Mujer (CEAP-FACES, UCV)**, titulados **Historia de las mujeres en Europa Occidental en el siglo XIX** y **Las mujeres en Venezuela y América Latina en el siglo XIX**. Fue también, el tema central del Seminario Temático de Trabajo de Grado en la licenciatura en Educación de la EE de la UCV, titulado **Mujeres: Educación y Trabajo en Venezuela y América Latina en el período 1960-2007**, espacio académico donde se produjeron los temas de los trabajos de grado de inscritos e inscritas en el mismo.

El desarrollo del trabajo implica por lo tanto, el estudio de documentos, obras, autores, discursos, que van orientando la investigación y definiéndole ritmos, áreas, temas y por supuesto todo ello genera ideas y reflexiones que van concretándose en el trabajo. En ese esfuerzo le hemos dedicado tiempo al estudio de obras que consideramos antecedentes a este trabajo. Ellas son, entre otras: Ángeles van den Eynde. Género y Ciencias ¿términos contradictorios? Un Análisis sobre la Contribución de las Mujeres al Desarrollo Científico; Ana María Fernández (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias; Andréé Michel (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y los manuales escolares; Doris Acevedo (2002). El trabajo y la salud laboral de las mujeres en Venezuela y Desigualdades de género en el trabajo Evolución y tendencias en la sociedad venezolana y Producción y reproducción, de la misma autora; Eulalia Pérez Sedeño y María González. Ciencia, Tecnología y Género; Flor Andreani (1998). Vida cotidiana y malestar de las mujeres; Hebe Vessuri y María Victoria Canino. El Género en la Ciencia Venezolana (1990-1999); Sara Martínez (2006) Mujeres y universidad. Vidas académicas; Zulma Lenarduzzi y Adriana Vallejos: Mujeres, Feminismo y Género en la producción del conocimiento científico

En los antecedentes de esta investigación está la educación de las niñas y mujeres, imbuidos en la idea del destino preconcebido para las mujeres que fue la norma en ese período largo que viene transitándose desde la colonia, pasando por el período independentista y el postcolonial

hasta al menos 1940, obstaculizando de esta manera, su educación y sus pocas oportunidades educativas, su acceso al mercado de trabajo y por ende al trabajo en la producción científica. Esta realidad se relaciona con una mentalidad conservadora y tradicionalista, conformada en un proceso complejo de discursos deterministas, biologicistas, funcionalistas, naturalistas y especialmente religiosos, económicos y políticos.

En las primeras décadas del XX, el balance es medianamente positivo y ciertamente prometedor en términos de posibilidades de admisión y de participación de las masas femeninas al proceso socioeducativo de la nación venezolana, no sólo como alumnas y estudiantes, sino también, como educadoras, y por lo tanto, un avance en el empuje de las masas femeninas por el usufructo de sus derechos civiles y políticos, incluyendo posteriormente, el derecho al voto.

Formar a las jóvenes para asumir cargos magisteriales tiene por supuesto una lectura que va más allá de la creación de oportunidades: la escuela y la dirigencia social se movían en la búsqueda de una educación-socialización de las niñas, mujeres jóvenes y adultas, orientada hacia la adecuación de sus roles sociales en función del sexo, construyendo una vía de destinación formal para este grupo humano, representado por las mujeres. Pero, aún así, ¿De cuáles mujeres estamos hablando? ¿A cuál escuela nos referimos? Es necesario diferenciar las escuelas por sectores socioculturales y socioeconómicos: pareciera que la escuela de niñas y jovencitas debía hacerse extensible como un modelo a seguir por todas las escuelas del género femenino del país en el siglo XIX; pareciera que la mentalidad pequeño burguesa blanca o blanqueada, anclada en las relaciones sociales coloniales y que aún soñaba con el ayer, sería el deber ser de la mentalidad republicana. A esto hay que agregarle el modo de vida caraqueño, el cual siempre ha intentado validarse como el modelo para el resto del país y las escuelas para el género femenino no escaparon a este intento de difundirse como tal.

Pero, esos logros no borran la desigualdad y la injusticia social a la que la mujer fue sometida a lo largo de un dilatado tiempo histórico: las mujeres del siglo XIX venezolano y gran parte del XX, fueron excluidas de la vida socio-política y, en la mayoría de los casos, impedía el alcance de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos que de ella se desprenden y que de hecho, en el período estudiado, estaban muy seriamente vulnerados.

Se puede entender que los espacios de estudio y de trabajo ocupados, lo fueron gracias a esos movimientos individuales o colectivos, locales, nacionales o universales que en esta época recorrían el mundo y que a su vez, se generan por vía de las contradicciones con el discurso político o con las situaciones de hecho (injusticia en el mundo laboral, guerras, cambios en las relaciones sociales ligadas al trabajo y al empleo) y que además, no son traducibles en dictámenes, determinismos, ni en decisiones totalmente individuales.

La situación comienza a transformarse con lo que se conoce como la tercera ola del feminismo o movimiento de liberación de las mujeres, que ocurre en los años 50 y 60 del siglo XX, cuando habrá una presencia cada vez más abundante y firme de mujeres en los espacios públicos. Ejemplo de esta situación es que la incorporación a la educación universitaria es un fenómeno que comenzaría a avanzar en los años 60 del siglo pasado y en algunas carreras como ingeniería, en los años 70 u 80. Las primeras mujeres egresadas de la UCV, lo hacen en 1893, son tres mujeres, hermanas, de apellido Duarte, a quienes les tocaría luchar contra los prejuicios existentes contra las mujeres, pero lo que las tres mujeres aprovechan es que la ley no excluía explícitamente a las mujeres y la Universidad tras un largo juicio, tuvo que otorgarles sus grados académicos por haber cumplido los requisitos para obtener el título de agrimensoras. En la Facultad de Ingeniería de la UCV, las primeras egresadas, 12 mujeres (total de egresados/as: 545), lo hacen en la década del 40 al 49. En la siguiente década, del 50 al 59, egresarían 28 mujeres (total de egresados/as: 1208; 980 eran hombres). 40 mujeres en dos décadas.

Tradicionalmente, la educación universitaria no fue un espacio considerado propiamente “femenino”, constituyendo uno de los ámbitos privilegiados de reproducción de las desigualdades de género en el fortalecimiento de la división sexual del trabajo. De esta forma, los varones eran quienes accedían a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras las mujeres eran invisibilizadas en la esfera privada y asignadas a las tareas propias de la reproducción y cuidados de la familia y el hogar. (Papadópulos, y Radakovich, 2006).

Tras la realidad de los años 60 en adelante, está la fuerza impulsora, el trabajo de las mujeres de las primeras cuatro décadas del XX, quienes

lucharon por la visibilización, por la organización, por la militancia, por el derecho al voto y la participación política, por debilitar las estructuras patriarcales de opresión y de dominación, por la presencia cada vez más activa de las mujeres en los espacios públicos, quebrantando el protocolo de vida de las mujeres decentes. Cómo: organizando mítines, fundando partidos, organizaciones sindicales, asociaciones, clubes, peñas literarias, inscribiéndose en universidades, escribiendo panfletos, haciendo poesía y literatura, trabajando como maestras, enfermeras, parteras, obreras, y todo tipo de oficios.

La entrada tardía a otras oportunidades escolares, educativas, explica la poca presencia de las mujeres sobre todo en el período anterior a los años 60, en el escenario universitario, académico, en las ciencias sociales o en las ciencias aplicadas o duras, o en los laboratorios. A esto se suma el ocultamiento sistemático de las mujeres operado por todos los agentes sociales y por la historia de la educación y por la historia de la ciencia.

La situación de determinación de ciertos espacios para las mujeres y todos para los hombres comenzó a venirse abajo, aunque siempre las viejas estructuras consigan ponerse o mantenerse en pie. Lo que ha permitido que no vuelvan a ser las mismas es el empuje de una masa femenina que necesita estudiar, trabajar, ser y hacer(se). Pero no es cuestión de voluntarismo, es cuestión de estructuras complejas que convocaron y convocan a las mujeres a ejercer su soberanía y a exigir igualdad. Esto se evidencia en la trayectoria de las mujeres en la universidad, donde algunos de los porcentajes matriculares se han invertido a su favor. Antes fueron la minoría, ahora son la mayoría. Se evidencia también en los financiamientos de proyectos, en la ejecución de los mismos, en el sistema de acreditación en investigación o PPI, en los centros de investigación en ciencias (sociales, humanas, básicas o aplicadas), que son elementos que intentaremos desarrollar con el fin de avanzar en la discusión acerca del papel de las mujeres en la universidad y otros espacios académicos, en los sistemas de ciencia y tecnología y en los sistemas de acreditación científica existentes en el país.

Claves: Mujeres, escuela, educación, trabajo, ciencia, igualdad, calificación, poder, empoderamiento.

La Historia de la Educación de las Mujeres y los Signos de Cambio en el Paradigma de la Desigualdad

En la historia de las mujeres al igual que en todos los grupos humanos, el pasado cuenta, porque en la historia de su presente, el pasado está vivo. A fines del XIX e inicios del XX, de manera ilegal e inconstitucional y atendiendo a las buenas costumbres y a las tradiciones presentes en el imaginario colectivo, público y privado, se impidió o dificultó el acceso de las mujeres a la escuela y a planes y programas que le dieran la oportunidad de continuar hacia estudios superiores o estudios universitarios. La escuela de mujeres no graduaba bachilleras y tampoco haría posible su admisión en la Universidad. Esa era la realidad, lo que no sabemos ni podemos asegurar es que fuese de manera consciente o premeditada, lo cual deja de ser sustancial frente al perjuicio social, moral, espiritual, económico y político que significó que a la mujer se la excluyera de la esfera de la igualdad civil.

En el siglo XIX no se resolvieron los problemas relativos a la igualdad y eso lo heredó el XX. Un ejemplo vivo de esta situación es que la presencia de mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología venezolano, es relativamente reciente y esto es una realidad incontestable que puede rastrearse en la documentación histórica de la escuela venezolana, desde la educación primaria hasta la universitaria. Esa presencia reciente tiene una historia que se mueve entre el presente y el pasado para arribar a la explicación del presente (Marc Bloch). Significa también que hay que buscar una vía para la investigación acerca de la educación de las mujeres desde perspectivas teóricas en construcción, capaces de explicar estas estructuras mentales formadas en el pasado colonial-católico-militante, las que a su vez incidieron sobre la familia patriarcal (en el caso venezolano se trata de una familia inestable) y sobre la mentalidad y sobre todas sus formas de hacer y de ser.

Las formas sutiles o no para impedir el acceso a las mujeres a lo público, se pierden de vista: descalificación y formas de degradación, pudiendo llegar al uso de la violencia física. Es un juego de dominación y de poder. Esto de por sí, describe una realidad compleja como lo señalan las autoras Eulalia Pérez Sedeño y Marta I. González García, en su artículo: Ciencia, Tecnología y Género: “Estas formas de discriminación y las barreras que se interponen para que las mujeres no puedan alcanzar en la ciencia la plena igualdad, así como las múltiples y variadas estrategias

de las mujeres para saltar esos obstáculos,... Estas estrategias van desde los métodos empleados para acceder a la educación superior que no sólo conllevaban la lucha política, sino también la económica, hasta los intentos por crear parcelas de investigación propias, como los estudios sobre la mujer.” (González García y Pérez Sedeño, 2002).

La incorporación de las mujeres a la educación universitaria es un fenómeno que comenzaría a avanzar en los años 60 del siglo XX, o *parte-aguas* del siglo XX como también suele llamarse a ese antes y después que se crea después de la segunda guerra mundial, y en algunas carreras como ingeniería, este proceso data de los años 70 u 80.

Cuál ha sido el papel de las mujeres en este caso: “Las feministas han tenido como objetivo primordial conseguir que cada vez más mujeres accedieran a este terreno, como estudiantes y profesionales. Qué enseñar y cómo hacerlo son los retos pedagógicos planteados, que pasan por desvelar previamente el ‘currículum oculto’ que impregna una enseñanza que se presenta como igualitaria y no sexista, pero que sigue poniendo muchas trabas y dificultades a uno de los dos sexos. Los estudios feministas en el campo de la educación revelan que, lejos de encontrarse en las mismas condiciones que los niños, las niñas están en inferioridad, tanto en los programas formales (los contenidos enseñados) como en los programas ocultos (las aspiraciones, expectativas y comportamientos de profesores y alumnos) ... Las estrategias utilizadas para alentar el estudio y trabajo de las niñas y mujeres en las ciencias son variadas: unas se han centrado en el contenido de las materias, en la selección de lecturas adecuadas, en la inclusión de información normalmente no contemplada en los cursos estándar, o en las actitudes y expectativas que las niñas y adolescentes tienen hacia la ciencia y la tecnología (que suelen condicionar sus opciones de adultas) y las que los/las profesionales de la ciencia y la tecnología y sus enseñantes tienen (consciente o inconscientemente) hacia las mujeres, o en la necesidad de proporcionar modelos femeninos a las mujeres que quieren estudiar o dedicarse a la ciencia.” (2002, *Cursivas nuestras*).

Caben en esta realidad los planteamientos que hace María Antonia González de León en *Élites discriminadas* (Sobre el poder de las mujeres). (1994). Uno de ellos es la calificación de semiprofesión que se da al magisterio, la cual “no requiere un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos ni altamente cualificados conocimientos que desembocan

en el desempeño de un trabajo no manual. Son oficios que carecen de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión, falta de organización profesional monopolista y están desempeñados en proporción más elevada por mujeres que por hombres.” (Pág. 35).

Dice García de León: “La nueva expansión femenina... se produce en el campo de las semi-profesiones, las cuales no parecen brindar a las mujeres una vida profesional cotidiana de gran brillo, ni siquiera apacible, ni un techo profesional amplio. Así pues las mujeres eran desde siempre reinas del hogar y se han convertido en reinas del sistema educativo, dos reinados con poca gloria y con más problemas que virtudes.” (García de León, 1994: 35)

Pero no solo García de León, también lo encontraremos en Marta I. González García y Eulalia Pérez Sedeño (2002), de reconocida trayectoria en el tema. Ellas dirán: “... el papel de una mujer en una determinada actividad científica es inversamente proporcional al prestigio de esa actividad (según el prestigio de una actividad aumenta, disminuye el papel de la mujer en ella).” (González García y Pérez Sedeño, 2002).

El tema de las mujeres y sus oportunidades, luchas y logros en materia de educación y trabajo en Venezuela y América Latina, a partir de 1950 hasta hoy, tiene antecedentes en los movimientos que intentaron liderizar los distintos proyectos políticos y educativos, venezolanos y latinoamericanos: católicos, ilustrados, positivistas, científicistas, antipositivistas, voluntaristas, Escuela Nueva, socialistas y anarquistas.

En el fondo de esta diversidad hay también un eje común que amalgamó, que confirió unidad al discurso: en primer lugar, es el eje del liberalismo que los tiñe a casi todos con distintas intensidades, pero al mismo tiempo, mantienen entre sí grandes contradicciones; en segundo lugar, la diversidad y la unidad son elementos del discurso que revisten gran importancia, porque permiten la comprensión de los problemas del tiempo histórico en cuestión, en lo que fue su organización social y política, las oportunidades de estudio, formación y trabajo, el laicismo, la secularización, la incorporación de la tecnología. En tercer lugar, otro elemento a tomar en cuenta es que se ha considerado que la década del 50 y sobre todo la del 60, sufrió transformaciones sustanciales que tienen que ver con los quiebres o resquebrajamientos en la moral expuesta por primera vez en la

historia de la humanidad. Todo esto tiene lugar en lo que se ha denominado por Amelia Valcárcel y otras feministas, la segunda ola del feminismo o liberación de las mujeres (no considerarían a las mujeres de la revolución francesa como exponentes de una primera ola feminista, en cuyo caso la segunda ola estaría representada por el sufragismo de las mujeres, movimiento que se inicia con la Declaración de Séneca Falls, EEUU, 1848).

La diversidad y la unidad contribuirán, también, en la comprensión de las diversas categorías históricas que explican a la mujer como sujeto histórico complejo en su relación con otras categorías históricas: igualdad, educación, trabajo, derechos políticos y ciudadanos.

De acuerdo con Marta González García y Eulalia Pérez Sedeño, hoy ya no puede hablarse de exclusión explícita de las mujeres de las universidades y centros de investigación. Tampoco cabe, según las autoras, la idea de que la mujer sea inferior al hombre en términos de inteligencia. Sin embargo –afirman– existen mecanismos más sutiles, implícitos, que contribuyen a legitimar y mantener la segregación de la mujer. (González García y Pérez Sedeño, 2002. En <http://www.oei.es/revistactsi/numero2>).

Las Mujeres en los Espacios Públicos

El usufructo de los espacios públicos por parte de las mujeres, como viene afirmándose desde los inicios de este trabajo es un fenómeno social del siglo XX. Lo muestra el derecho cercenado o al menos obstaculizado, a profesionalizarse en igualdad de condiciones que sus pares masculinos, o a ejercer todos los empleos y las artes y los oficios, o el derecho al sufragio, lo muestra la aplicación en Venezuela de un código civil, en el cual la mujer era tratada por la ley como una menor de edad o como una persona con poco criterio para tomar decisiones.

A partir de la Revolución Francesa, las mujeres no cejarán su empeño en aparecer cada vez más en público, pero hubo entre la intelectualidad ilustrada, figuras de gran renombre: J.J. Rousseau¹, Condorcet, Tayllerand,

1 Ángeles van den Eynde. Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. En: En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, Nº 6. Género y Educación. Septiembre - Diciembre 1994. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (<http://www.oei.es/revistactsi/numero6>). En este artículo la autora explica diferentes teorías en la historia de la exclusión femenina. Una de ellas es la Teoría de la Complementariedad y la caracteriza de la siguiente forma: "La revolución en la vida y en las costumbres europeas entre 1760 y 1820 culminó con el triunfo de la Teoría de la Complementariedad sexual, cuyo principal ideólogo y defensor fue Rousseau. Sus presupuestos radicaban en una constatación muy simple: hombres y mujeres no son física ni

Mirabeau y otros, que legitimaron la diferencia y la desigualdad y justificarían un trato diferenciado que limitaría la actividad pública de las mujeres. Ángeles van den Eynde en un artículo titulado: Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico, afirma una vez más que: "... el auténtico impulso para investigar las diferencias sexuales fue político. Los pensadores de la Ilustración y los teóricos que sentaron las bases ideológicas de la Revolución Francesa se enfrentaron con el dilema de cómo conciliar la subordinación femenina con el axioma de la igualdad de todos ante la Ley Natural. El marqués de Condorcet señala en este sentido: «Si las mujeres deben ser excluidas de la polis, es preciso demostrar una diferencia natural que legitime esta exclusión». En consecuencia, dentro del pensamiento liberal se buscó evidencia científica de que la naturaleza humana no es uniforme, y sobre la base de esta falta de uniformidad se justificó un trato diferente a hombres y mujeres. Esta nueva forma de pensamiento puede resumirse en la frase de Jaucourt¹⁹: «Las leyes y costumbres de Europa dieron la autoridad al varón por ser superior en inteligencia y fuerza». (Ángeles van den Eynde, 1994).

Rousseau en el Emilio (1773), sostuvo que: "... la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son obligaciones de las mujeres en todos los tiempos y eso es lo que desde su niñez se les debe enseñar." (Págs. 243 y ss. Negrillas nuestras).

moralmente iguales, sino complementariamente opuestos, luego no es posible que disfruten los mismos derechos. Con esta teoría las desigualdades «naturales» se utilizan para satisfacer las necesidades de la sociedad europea. Según Rousseau las mujeres no son inferiores a los hombres, son diferentes, incomparables y, por lo tanto, su papel en la democracia debe ser actuar como madres y como nodrizas. Con estos planteamientos se da una resolución ideológica a los problemas planteados durante todo el siglo. Rousseau, como padre de los esfuerzos para establecer una esfera exclusivamente doméstica para la actuación de las mujeres, consideraba que la mujer es el complemento del hombre, no su igual, y este papel complementario le ordena un papel diferente en la sociedad. Con ello dio respuesta a las dos grandes amenazas que enfrentaban los hombres de clase media: el poder y los privilegios tradicionales de las mujeres aristocráticas y las demandas de las mujeres del Tercer Estado. Su objetivo de anular las distinciones de género fue logrado: el sexo impregna la vida entera de la mujer, hasta su inteligencia, incapacitándola para la esfera pública. Utilizando nuevas fundamentaciones para un viejo argumento y modificando la estructura causal de éste, no sus componentes, se consigue el objetivo pretendido. La Teoría de la Complementariedad, apoyada por la comunidad médica y científica, logra dos fines diferentes: mantener a la mujer fuera de la competición con los hombres en la esfera pública y preservar a la familia dentro del Estado. Desde 1790 se extendió por toda Europa impregnando el derecho positivo e impidiendo la igualdad de derechos para las mujeres. Las características de la masculinidad siguieron siendo la medida de todas las cosas, hasta el punto que en 1798 Kant decía: «La mujer no esconde su deseo de ser varón, pero no he conocido a ningún hombre que deseara ser mujer».

No significaba esto que las mujeres se relacionaran afectuosamente con sus congéneres y familiares, lo cual es deseable no solo para las mujeres. Esto iba más lejos y toca la intelectualidad de las mujeres. De aquí la siguiente frase de Rousseau: “La investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios y axiomas en las ciencias, todo lo que tiende a generalizar las ideas no es propio de las mujeres; sus estudios deben referir a la práctica y les toca a ellas aplicar los principios hallados por el hombre y hacer las observaciones que le conducen a sentar principios ... las obras de ingenio exceden a su capacidad ya que no poseen la atención ni el criterio suficientes para dominar las ciencias exactas ... La mujer que es débil y nada ve fuera de sí misma, valora y juzga los móviles que para suplir su debilidad puede poner en acción, y las pasiones de los hombres son estos móviles. Es indispensable que nosotros queramos todo lo que es necesario o agradable a su sexo y que no puede hacer por sí mismo; por lo tanto, es necesario que estudie a fondo el espíritu del hombre, no en general ni en abstracto, sino el de los hombres de su entorno y a quienes está sujeta, sea por ley, sea por la opinión.” (Pág. 261).

La situación de las mujeres de acuerdo con las ideas postuladas por Rousseau y sus seguidores y otros hombres de su tiempo, definen con mayor precisión los espacios públicos y privados y quienes podrían tener acceso a lo público o a la res pública: cosa pública o república. De acuerdo con ellos, lo privado concierne a la esfera de las necesidades, donde tienen lugar las tareas de mantenimiento y supervivencia del individuo y representa un estadio pre-político. En cuanto a la mujer, lo privado no sale nunca del ámbito de lo doméstico, de la esfera de la necesidad. En las nuevas relaciones sociales el individuo cobrará un status especial en la vida pública en la medida en que se exprese en término de propiedades, pero sólo válido en el caso de los hombres; en el caso de las mujeres, la propiedad no le da cabida a lo público. HHonoré Gabriel Riqueti, comte de Mirabeau, un asambleísta de la revolución diría, siguiendo en cierto modo el ideal roussoniano:

Charles Maurice Tayllerand-Périgord (1754-1838), quien había sido obispo de Autun, en el discurso pronunciado ante la Asamblea Nacional francesa, sobre la Instrucción Pública en septiembre de 1792, mantiene también la línea liberal que hace de los discursos de los asambleístas el denominador común. Expone sus ideas acerca de la educación de las

mujeres desde una perspectiva conservadora y deja ver con claridad, un profundo escepticismo en torno a la posibilidad de educar a las mujeres más allá de la educación elemental, que es el anverso de la educación de los hombres que lo encumbraría a la ciudadanía, al trabajo, a la razón, a las artes y a las ciencias (Baczko, 2000, págs. 107-176. Traducción nuestra, negrillas nuestras).

Decía: “No podemos separar las cuestiones relativas a su educación de sus derechos políticos, es por esto que al otorgárselos, no debe perderse de vista a lo que ellas están destinadas. Si a las mujeres se les reconoce los mismos derechos que a los hombres, entonces hay que ofrecerles los mismos medios para que los puedan usufructuar. Si pensamos por el contrario, que a ellas les corresponde únicamente la vida doméstica y los deberes de la vida interior, hay que formarlas desde temprano para este destino.”

Agrega más adelante: “La mitad del género humano es excluida por la otra mitad de toda participación en el gobierno, ... Si la exclusión de los empleos públicos en contra de los intereses de las mujeres es para ambos sexos un medio de aumentar su felicidad mutua, eso significa que es una ley que debe ser reconocida y consagrada. Toda otra ambición será trastocar el destino primario de las mujeres y que por otra parte, las propias mujeres no tendrán interés en cambiar la delegación de las tareas que les han sido encomendadas. Además, parece incontestable que la felicidad común, sobre todo la de las mujeres, demanda que ellas no aspiren en lo más mínimo al ejercicio de sus derechos y de las funciones políticas.” (Baczko, 2000, págs. 107-176. Traducción nuestra, negrillas nuestras).

En esta parte de su exposición resaltamos dos ideas: una, la exclusión de las mujeres de los empleos públicos por el interés no de ellas solas sino de la felicidad mutua, lo cual supone a la mujer ligada a un hombre, sea el padre o el esposo, y en consecuencia, esta idea de mujer no tiene autonomía para las decisiones públicas ni para el usufructo de sus derechos civiles y políticos. En realidad Tayllerand reacciona ante lo que considera un exabrupto, que es ver a las mujeres en la vida social, civil y pública y sus ideas están soportadas por las tradiciones y las costumbres. No hay que perder de vista que es un obispo católico y esto tiene implicaciones en la concepción de las mujeres. Dos, la segunda idea que subrayamos es la del destino primario, la cual no contradice lo anterior y por el contrario, entra

en esa misma caracterización, pero además le agrega un determinismo que supone una ley natural la cual opera sólo en el caso de las mujeres. Pareciera que la naturaleza le otorga al legislador una suerte de comodín cuando la situación a analizar se complica. Ambos discursos están en total consonancia.

Al igual que muchos ilustrados, este asambleísta invoca el sagrado papel de la madre, de la esposa, al papel asignado a las mujeres por la *naturaleza*, el cual tiene el frágil fundamento de la constitución débil y delicada y tras la cual se oculta la idea de pensar a las mujeres como débiles mentales y no hechas con propósitos de desarrollar su intelectualidad: “Que se busque su interés en la vía de lo que les pide la naturaleza. ¿Es que acaso no es cierto que la constitución delicada de las mujeres, su inclinación tranquila, las tareas que tienen que ver con la maternidad, las alejan constantemente de los trabajos fuertes y de los duros deberes, llamándolas más bien a las ocupaciones dulces, a los cuidados domésticos e interiores? ¿Cómo no ver que el principio conservador de las sociedades que ha situado la armonía en la división de los poderes, se expresa y revela a través de la naturaleza luego que la propia naturaleza dotara a cada uno de los sexos, para ejercer funciones que son evidentemente distintas? Atengámonos a esto y no invoquemos principios inaplicables a esta cuestión. No se haga rivales a las que serán las compañeras de vuestras vidas: deje, déjese subsistir en el mundo esta unión que rivalidad alguna puede romper. Créame que el bien de todos así lo demanda. Lejos del tumulto de los negocios le queda a las mujeres sin duda alguna la mejor parte en la repartición de las cosas de la vida: obtener el título de madre, ese sentimiento del cual solo las mujeres pueden deleitarse y que representa una felicidad solitaria en la que lo público puede distraer: conservar en las mujeres esta capacidad de amar que otras pasiones pueden debilitar ¿no significa pensar sobre todo en su felicidad? ...” (Baczko, 2000, págs. 107-176. Traducción nuestra, negrillas nuestras).

La mujer en el pensamiento ilustrado-liberal, es otro bien del cual el hombre se hacía propietario, de manera de emplearla en las tareas que permitirían la entrada del varón a la esfera de lo público. Sin la mujer que proporcione estas condiciones, no tendrá lugar ni el ciudadano ni el negociante. Sin la Sofía doméstica y servil, no podrá existir el Emilio,

libre y autónomo, creación de Rousseau. Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público.

Ese pensamiento acerca de las mujeres: discriminatorio e inferiorizante de Rousseau y más tarde el de Mirabeau, Tayllerand, Condorcet, Romme, Daunou, Rabaut Saint-Étienne, Lakanal, Lepeletier y otros, quienes van a fundamentar su discurso sobre el problema educativo y la proposición de planes y proyectos para resolverlo, es una idea optimista y esperanzadora de que la resolución de los problemas educativos contribuirían a crear un hombre nuevo, revolucionario y republicano, que sería la prosecución de un proyecto político en el cual las mujeres no tendrían cabida. Estos autores, unos más, otros menos, no pudieron entender la igualdad plena para los hombres y mujeres que conformaban la masa del pueblo y esas ideas salen a flote en sus discursos. Otros, más tarde, continuarían trazando estas mismas líneas y las dificultades para equiparar a las mujeres con los hombres, seguiría su curso, aunque no linealmente, en el alcance de derechos sociales y culturales, civiles y políticos. Eso quiere decir que las mujeres tendrían dificultades para acceder a la escuela y a la educación, al conocimiento y a los círculos intelectuales o sociedades económicas, al trabajo, a la participación política (ya que el derecho de las mujeres a expresarse a través del voto, fue vulnerado, por lo tanto los derechos civiles y políticos no existían para este importante conglomerado humano). También el ejercicio de los derechos económicos de propiedad y de negociación, lo fueron.

Las relaciones en materia de derechos políticos, civiles, trabajo y educación para las mujeres y para toda la población, son directas, estrechas, insoslayables, aunque también son muy complejas, lo que quiere decir que las proporciones en que se dan, varían de una realidad a otra. No puede hablarse de derechos políticos plenos si hay dificultades y obstáculos para alcanzarlos o derechos laborales o educativos si la educación pusiera entre sus requisitos el género. Por ese motivo hablamos de inconstitucionalidad de la educación al menos en el mundo occidental en el siglo XIX y parte del XX.

Una de las primeras cosas que ocurriría para quebrar este modelo patriarcal y opresivo, sería romper con la tradición de la casa para las mujeres y la calle para los hombres.

¿Cómo comienza el rompimiento o los resquebrajamientos que conducen a las mujeres hacia las luchas por la conquista de lo público?

¿Cuáles serían los resortes que impulsaron la lucha por los cambios? Entre los movimientos y tipos de organización que contribuyeron a quebrar la estructura que oprimió e invisibilizó a las mujeres, *grosso modo*, están los movimientos de calle, los movimientos sufragistas, los movimientos de obreros y obreras y los sindicatos que fueron determinantes en la lucha por el derecho al trabajo y sus condiciones, la organización de los partidos y agrupaciones políticas que dieron la oportunidad a las mujeres a oírse y a fijarse metas comunes para la lucha por sus derechos sociales, civiles y políticos: es el caso de la Declaración de Séneca Falls (www.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/historia/feminismo/pdf/SenecaFalls.pdf), a mediados del siglo XIX, y más tarde en los inicios del siglo XX, habría que destacar, en 1900, la convocatoria al Congreso Internacional de la Condición y el Derecho de las Mujeres, en París, convocado por María Desraimes, Clémence Royer y Marguérite Durand, donde se puso el acento en la sindicalización de las mujeres y en sus problemas laborales para enfrentar la discriminación de los hombres. Este Congreso fue criticado por las mujeres socialistas y anarquistas. (www.clasecontraclase.cl/generoTmarxista2.php?id=9).

Después en 1907, se convoca al Congreso del Trabajo Femenino y en 1908, al Congreso de los Derechos Civiles y del Sufragio de las Mujeres, donde participaron oficialmente varios sindicatos. Estos dos congresos no fueron apoyados ni por las comunistas ni por las anarquistas.

Otra fuerza importante para quebrar las estructuras la representaría el movimiento sufragista que se expandió con gran fuerza en América Latina². Encontraremos grupos femeninos sobre todo ligados a las capas

2 En Ecuador, el 9 de junio de 1924 se aprobó el derecho al voto femenino, (www.ilustrados.com/publicaciones/EEpZAAlpCRJUyEqM.php-18k-); En Uruguay, donde las mujeres votaron en 1938. (www.isis.cl/publicaciones/miraesp2.htm-59k-); En Brasil, la lucha de la mujer por el derecho al voto, iniciada en la segunda mitad del siglo XIX, recrudesció en las dos primeras décadas del siglo XX. Getulio Vargas apoyó el sufragio femenino. Un nuevo código, decretado el 24 de febrero de 1932, otorgó el derecho al voto a las mujeres en las mismas condiciones que los hombres. (mazingher.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/b/c12.pdf); En Cuba, comienza alrededor de 1912 con el surgimiento de la primera asociación sufragista de Cuba denominada Partido Popular Feminista, presidida por Emilia Pérez de Viñas. En Cuba la mujer obtuvo en 1917 y 1918 dos importantes conquistas, antes que otras latinoamericanas: la patria potestad y el divorcio. Lograron ser elegidas en varios congresos sindicales. Después de una intensa campaña por el sufragio femenino, especialmente durante la revolución de 1933 orientada por Antonio Guiteras, las mujeres cubanas obtuvieron dicha conquista en 1934, el mismo año que las francesas. (www.trabajadores.co.cu/fijos/cuba/elecciones/noticias/la_mujer.htm-17k-). En Chile las mujeres votaron en 1874 y 1876 durante la campaña presidencial del liberal Benjamín Vicuña Mackenna, hecho que obligó a reformar la Constitución en 1884 con el fin de establecer taxativamente que la mujer no tenía derecho a elegir ni a ser elegida. En 1931: las mujeres lograron el derecho al voto para las elecciones municipales. El voto femenino en Chile fue aprobado el 8 de enero de 1949. (www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942005000200002-139k-). En México la lucha por el derecho a voto comenzó

medias de la sociedad y a círculos de mujeres intelectuales en Ecuador, Uruguay, Brasil, Colombia, Cuba, México, Venezuela.³

En un escenario más amplio, no pueden dejar de reconocerse los efectos de la Revolución Rusa y las dos guerras mundiales, que significaron avances para las mujeres en la conquista de los espacios públicos por la vía de los hechos y de la participación política.

en la segunda mitad del siglo XIX: en 1856, alrededor de 81 mujeres se dirigen al Congreso Constituyente, reclamando derechos políticos. La prensa de la época también contribuyó con la causa de las mujeres en la lucha por sus derechos. 1916: Primer Congreso Feminista de Yucatán, que exigió derechos ciudadanos igualitarios. Ese mismo Año, los Estados de Chiapas, Yucatán y Tabasco concedieron a la mujer igualdad jurídica para votar y tener puestos públicos de elección popular. En 1935, se creó el Frente Único Pro Derechos de las Mujer (FUP-DUM), considerado por varias historiadoras mexicanas, como la organización más importante del sufragismo en su momento de auge. (www.comitemujeresasc.org/documentos/las_mujeres_en_la_revolucion.shtml-21k-). En 1923, el Partido Socialista del Sureste, propuso tres mujeres como candidatas a diputadas: Elvia Carrillo, Beatriz Peniche y Raquel Dzib, que resultaron triunfantes. En la década de 1920: tres congresos nacionales de obreras y campesinas, además de un Congreso contra la Prostitución; en defensa del voto para las prostitutas intervino la profesora María Luisa Chacón. En 1936 comenzó la movilización para la Asamblea Constituyente de la República Femenina, uno de los pasos más importantes dados por la mujer latinoamericana en la primera mitad del siglo XX. Poco después se creó el Frente Único pro Derechos de la Mujer, que llegó a aglutinar más de 50.000 afiliadas en 25 organismos de base. El 24 de diciembre de 1948 se aprobó el voto femenino a nivel municipal, y sólo en 1953 a escala nacional. (mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/a/c07.pdf). En Bogotá, Colombia, la Reforma Constitucional de 1945 otorgó calidad de ciudadano a todo colombiano, pero reservando la capacidad de “ser elegido popularmente por los varones”. El II Congreso Nacional de Mujeres, realizado en 1946, intensificó la campaña por la igualdad, logrando al fin conquistar el derecho al voto y a ser elegidas en 1954 durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, derecho que puso en práctica en las elecciones de 1957 bajo la consigna: “No vote por su marido, vote a conciencia”. (mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/f/ptiempoarg.pdf-).

3 En Venezuela la lucha por el derecho al voto se inició en la década de 1930 en plena dictadura de Juan Vicente Gómez. En 1934: la Agrupación Cultural Femenina lanza un mensaje a la opinión pública. 1937: la Agrupación, orientada por Olga Luzardo, y la Asociación Venezolana de Mujeres efectuaron el Primer Congreso de Mujeres donde se exigió la igualdad política para ambos sexos. 1942: Luisa Amelia Pérez de Perazo, expuso sus planteamientos en relación al voto femenino ante el Congreso de Abogados. El 5 de marzo de 1945 se aprobó el derecho al voto. Virginia Martínez fue la primera mujer en ocupar un cargo en la Junta Electoral y en 1946: las mujeres participaron en las elecciones para la Asamblea Constituyente, siendo elegidas 17 de ellas. Cifra record en Venezuela o en otro país latinoamericano, con excepción de la Argentina en los tiempos de Evita. “La preocupación de la mujer por conquistar sus derechos y tomar parte activa en todo aquello que signifique intensificación en la lucha democrática del país se ha definido, una vez más. Después de hacer uso de la prensa para protestar contra medidas coercitivas puestas en el tapete por algunos mandatarios regionales, como también contra disposiciones emanadas del CSE., la mujer ha querido demostrar hasta dónde llega su interés por la política activa y sin vacilaciones, sin estridencias, ha iniciado una campaña por los derechos políticos”. (Eumelia Hernández: “Los derechos políticos de la mujer” revista Aquí Está..., No 44, Caracas, 2 de noviembre de 1942). “... no queremos el voto como un obsequio, ni como una dádiva que un corazón generoso deposita en manos de un necesitado, sino como un derecho impostergable. Todas las mujeres estamos unidas en esta contienda”. (Eumelia Hernández: “Lograr el voto femenino debe ser nuestra consigna”, revista Aquí Está, No 109, Caracas, 23 de febrero de 1943, p. 10). En Venezuela, en 1944 un manifiesto suscrito por más de 11.000 mujeres había propuesto al Congreso la reforma del artículo 32 numeral 14, de modo “que la mujer venezolana pueda ejercer el derecho de sufragio en idénticas condiciones a como lo ejerza el hombre”. Ese documento lo firmaban mujeres de relevantes méritos como: Anna Julia Rojas, Lucila Palacios, Carmen Clemente Travieso, Elisa Elvira Zuloaga, Ada Pérez Guevara, Josefina Juliac de Palacios, Irma De Sola Ricardo, Luz Machado de Arnao, Margot Silva Pérez, Antonia Palacios, Lola de Fuenmayor, Pan-chita Soubllette Saluzzo, Mercedes Fermín, Fifa Soto de Liscano y Blanca Rosa López.

Un primer balance: La pertinaz lucha y agitación sufragista de casi un siglo, una lucha en la opinión y en el cambio de posiciones de las mujeres en la educación y los empleos, parecían llegar a su fin. Los bienes liberales habían sido conseguidos y tanto el sufragismo como los tiempos de los ilustrados comenzaban tímidamente a quedar atrás. Las cosas parecen diferentes: se alcanzó el voto femenino en casi todos los países del mundo occidental, sin embargo, la desigualdad continuó, ahora tendría nuevas formas y la mediatización de las mujeres y de los movimientos feministas, son elementos que tendríamos que analizar.

Sin embargo, habría que tomar en cuenta los movimientos sociales de los setenta y de los ochenta del siglo XX por vía de la aparición pública de las mujeres o visibilización. Las mujeres comenzaron a reclamar mayor participación y regulación en las cuotas de participación y paridad por medio de la discriminación positiva dentro de los partidos y en los movimientos sociales: “El feminismo de los últimos años ochenta y la década del noventa encontró en el sistema de cuotas el útil que permitía a las mujeres adquirir visibilidad en el seno de lo público y, previamente, había diagnosticado que la visibilidad social estaba interrumpida precisamente porque sus nuevas habilidades y posiciones no tenían reflejo en los poderes explícitos y legítimos. En los hechos esto significaba el fin de la dinámica de las excepciones.”

Aunque las cuotas de participación y paridad por medio de la discriminación positiva, no resuelven todo, aumenta la visibilización de las mujeres en los espacios públicos de participación política. Habría que pensar que esta forma de participación se haga extensiva a todos los espacios, sobre todos los espacios académicos y técnico-científicos, conformados en sus bases, mayoritariamente por mujeres. Pero la cuestión no es sólo de números, es también cuestión de promoción del ser humano femenino bajo condiciones de igualdad plena y no del uso de subterfugios que pretendan parecerse a la igualdad. En estos procesos sociales son necesarias la claridad y la honestidad, lo otro podría ser demagogia. No es suficiente declarar la igualdad, para que se dé la igualdad hay que ofrecer las condiciones morales, espirituales, mentales, económicas, políticas, físicas, ambientales, sociales, familiares, laborales.

El “Parteaguas” en el Caso de las Mujeres

Para reconstruir la historia de mediados del siglo XX, se requiere rescatar junto a todos ellos a los movimientos de mujeres, a los procesos históricos en los cuales están involucradas las mujeres y sus derechos al usufructo de los derechos civiles, sociales y políticos, sobre todo si se quiere hacer una historia desde la complejidad y desde la pluralidad de actores y actoras sociales. Esto es un requisito esencial, puesto que en lo social, cultural y en lo político, las mujeres y los heterogéneos movimientos feministas, tuvieron una gran actividad y una gran vitalidad y algunos de ellos se mantendrían en el tiempo, pero, además, hay mensajes, hay discursos y hay propósitos y planes que plantear: tienen motivos de sobra para presentarse en la esfera de lo público. Estos movimientos no escapan a todos los demás movimientos de la época y muchas veces se hallan amalgamados y entremezclados, sin embargo los movimientos de las mujeres y los movimientos de las feministas, continúan siendo *invisibilizados* para la historia oficial.

En el período histórico que se abre a partir del fin de la segunda guerra mundial, con una humanidad profundamente golpeada por sus secuelas, occidente se ve estremecido por la pérdida de alrededor de cuarenta millones de seres humanos, la mayoría varones. Pero, a pesar de ello, el mundo no detuvo su marcha: el mundo del trabajo solicita brazos para avanzar, esos brazos cambiarían de sexo y desde entonces, las mujeres han sido capaces de acometer todos los trabajos, incluso aquellos donde jamás se hubiese sospechado su presencia y su actividad. Occidente quedó partido en un antes y un después. La necesidad de producción, de recuperación de la renta capitalista, de los centros de trabajo, pasó la página y las mujeres fueron aceptadas para reemplazar a la masa trabajadora masculina. Pero, ¿eso cambió el estatus de las mujeres en cuanto a calificación, a derechos, a participación y protagonismo en la acción pública, en los espacios públicos de la vida civil?

Tras la guerra, es fácil comprender que la humanidad alcanzara cierta unidad y que por momentos se respirara un nuevo humanismo que mucho tuvo que ver con la idea de pueblo, de solidaridad, de la búsqueda y sustentabilidad de la paz, de la virtud para el trabajo y poder echar adelante el progreso, la ciencia, la tecnología, el arte. Ahora nos damos cuenta que por

encima del voluntarismo y recetas apresuradas para salir del caos, hacía falta más profundidad en las ideas y en la elaboración de modelos, paradigmas y la elaboración de relaciones complejas entre la teoría y la práctica para alcanzar las metas y los propósitos. Hizo falta más profundidad y relaciones complejas para darle contenido y pensar en los costos sociales de la fabricación, la energía, la producción de plásticos, de carburantes; para pensar el mundo desde una conciencia ecológica, con respeto por la naturaleza, por los bosques, por el agua, por la humanidad. Hizo falta profundizar en la búsqueda de soluciones menos caras y menos depredadoras. Tenía que pensarse en cada una de estas cosas para que cuarenta o casi cincuenta años más tarde no lo tuviéramos que lamentar como está ocurriendo.

Después de los años 50 y sobre todo a partir de la década de los años 60 representa un hito en la historia de la humanidad en razón de varias consideraciones y en todas ellas están involucradas las mujeres: una, como era de esperarse, es el aumento de la población mundial por lo que se conoce como el efecto baby boomer, tras la segunda guerra mundial, por lo tanto aumentan las necesidades de atención en materia de salud, educación, alimentación y transporte; dos, el efecto baby boomer tiene su contrapartida y trae consigo el control a la expansión o explosión de la población (así lo llaman algunos demógrafos) y es en esa coyuntura en la que se produce y se comercializa la píldora anticonceptiva (aproximadamente 1955 y popularizada a partir de los 60 y 70), hecho que se inserta en lo que se conocería como liberación de las mujeres y que guarda relación con los cambios en la sexualidad y en la libertad sexual. En este escenario no puede dejar de nombrarse el diseño de la minifalda y el uso masivo y popular del pantalón por parte de las masas femeninas de todas las clases sociales; tres, como un corolario, la guerra o mejor dicho las guerras, contribuyeron a empujar la incorporación de las mujeres al trabajo, lo que rompería con el pasado de las mujeres en espacios privados (ahora lo público estará cada vez más ocupado por las mujeres, fenómeno social que hasta ahora, parece irreversible).

En el tiempo histórico de los sesenta en adelante, los movimientos de mujeres y los movimientos feministas tendrían varias tendencias importantes que tienen que ver con la realidad política y social: sus programas estarían ligados al marxismo, al anarquismo, al existencialismo, a ciertas

corrientes maoístas, a las guerrillas o lucha armada (en el caso del sudeste asiático y de Latinoamérica), a movimientos de renovación pedagógica, al mayo francés, a la lucha contra la guerra de Vietnam, a los movimientos pacifistas, etc. De toda esta gama podríamos ver las tendencias más importantes que van desde el feminismo liberal hasta las de carácter socialista, pasando por las feministas políticas (dentro de las maquinarias partidistas) o las que se identificaban simplemente como feministas sin más. También hubo las feministas radicales, producto del ambiente político creado por la guerra de Vietnam, vinculadas a las tendencias del marxismo, del psicoanálisis y del anticolonialismo.

En este amplio escenario, aparecen algunos elementos teóricos como los desarrollados en la obra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* o *La invitada* o *Memorias de una Joven formal*, la cual agrega elementos importantes para la discusión y para la reflexión, sobre todo que las reivindicaciones radican ya no en el sufragismo que había cubierto la etapa de la segunda ola del feminismo que fue larga y duró más o menos un siglo contando los países de América Latina. Ahora el discurso se sitúa sobre la igualdad y sobre los derechos individuales, sociales, humanos, políticos, pero desde una perspectiva que tiene que ver con la afirmación del ser, del sujeto o sujeta histórica femenina: soy, existo, devengo mujer, pero también vivir, vivir el presente, porque mañana quién sabe. Lo otro es que esta posición desvincula a las mujeres de la mácula del pecado y de las estructuras patriarcales que se infunden y se introyectan a las mujeres desde la niñez: la responsabilidad de soportar espiritual, ética, moral y materialmente a la familia. Desde que puede concebir una prole y hasta su desaparición física, la vida de las mujeres en esa perspectiva religiosa y política, está enmarcada por la familia, pero además se le enseña a las niñas los valores de la sumisión y de la obediencia. En este sentido los ejemplos sobran y llenan el siglo XVIII, XIX y parte del XX.

La ruptura o más bien, el quebrantamiento de ese esquema mental, es un efecto de la postguerra, pero que se va a ir acentuando porque el efecto de la posguerra no desaparece y por el contrario, las manifestaciones bélicas lo que hacen es acentuarse, profundizarse, radicalizarse o incluso mimetizarse. Uno de los más grandes temores de la humanidad, se haría patente en esta época: el miedo a la destrucción por el desarrollo y uso de armas atómicas y la prueba de ello es lo que ocurre en Hiroshima y

Nagasaki. La reflexión es para qué planificar un futuro o para qué tener hijos e hijas, son angustias que recogeríamos en esa generación posterior a la segunda guerra mundial y cuyo contexto estaría enmarcado por otra guerra: la guerra de Vietnam y el resto del sudeste asiático y otras más que han sido menos conocidas o silenciadas o han sido de más baja intensidad, como las guerras de emancipación en el continente africano y otros lugares del planeta. Las mujeres experimentamos quizás por vez primera o al menos públicamente, la sensación de rebelión en primera persona.

Diría Francesca Gargallo en un artículo titulado: «Una Relectura de El Segundo Sexo de Simone De Beauvoir a la luz de cuarenta años de práctica de liberación de las mujeres», (2004). En la primera parte del mismo: *La vida para escribir. Apuntes biográficos acerca de Simone de Beauvoir*, “Las referencias autobiográficas de las escritoras implican la posibilidad de darle un cuerpo, individual y diferente, a la realidad del conjunto de las mujeres, de reconocerse como un ejemplo de la colectividad y sus situaciones de opresión históricas, así como una respuesta a las mismas.” (Pág. 4).

La perspectiva de Beauvoir es subjetiva, existencialista, contestataria, singular, contradictoria y hasta contrahegemónica en su tiempo histórico, aunque quizás hoy no lo sería.

Gargallo diría que la vida de Beauvoir sobrepasaría la propuesta de El Segundo Sexo, al rechazar el matrimonio con Jean Paul Sartre y a partir de esa afirmación, dice: “El cuerpo sexuado de una mujer, al rechazar el matrimonio, se fuga de la inmanencia y se hace historia consciente de esa misma mujer: individual, diferenciada del conjunto igualmente oprimido por el sistema de apropiación de la sexualidad femenina e intercambio intermasculino. Su cuerpo corresponde a la idea que ella tiene de su potencial revolucionario y se convierte en el instrumento de su capacidad para desafiar a las instituciones del estado, rompiendo con la reglamentación moral de una sociedad erotófila. Simone de Beauvoir, educada para convertirse en une jeune fille rangée, desarregla el género porque subvierte el rol que la sociedad pretende que juegue como muchacha formal, educada en una casa bien, buenas escuelas y una universidad modelo: trastoca el rol de esposa en libertad individual. En ese rechazo había un miedo a la rutina, entendida como obligación y costumbre; también una esperanza de preservar su amor de la podredumbre del aburrimiento [La force de

l'âge, op.cit., p. 27]. Sin embargo, el negarse al matrimonio provoca (y con mayor razón frente a los prejuicios sociales imperantes en 1929) en una mujer la posibilidad de vivir sin reconocer derechos ni deberes a priori, de vivir existencialmente según la propia libertad de elección. En otras palabras, la forma en que Simone de Beauvoir enfrentó su relación de pareja -sin convivencia ni obligación a nunca separarse-, implicó una rebelión contra el género.” (Gargallo, 2004).

La obra de Beauvoir, *El segundo sexo* (1949), muestra, junto a la de Hannah Gravan, *La esposa cautiva* y Betty Friedan (1963), *La mística de la feminidad*, el profundo malestar de las mujeres en relación con su condición de personaje de espacios domésticos o privados. Todas ellas se ubican en los límites que definen las diferencias entre la segunda y la tercera ola del feminismo.

Para Beauvoir el estereotipo de mujer: coqueta, frívola, un poco débil desde el punto de vista mental, sumisa, obediente, sigue metido en los tuétanos de la mente. Establece que siempre la mujer se ha considerado en situación de servilismo a lo largo de las épocas como madre, esposa, hija, sin tener una verdadera concepción e identidad propia de mujer como ser autónomo. Ejemplificadora aquí es una frase de ella que dice: No se nace mujer, se llega a serlo, recordando la teoría esgrimida en el siglo XV por humanistas cristianos y católicos, como el caso de Erasmo: se nace pero la educación y la cultura son los vehículos por los cuales se deviene hombre, decían. Beauvoir afirmó: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como un Otro.” (Beauvoir, 1949, pág. 126).

Por tanto, el auténtico objetivo de las mujeres en el nuevo siglo una vez superadas las conquistas del pasado, es alcanzar precisamente esa condición e identidad propia de mujeres, acabar con los estereotipos de la sociedad patriarcal y elevar la categoría de mujer como un elemento autónomo en la sociedad. La obra de Beauvoir es de altísima importancia en las ideas y en la filosofía del siglo XX y dinamizará el feminismo combativo de la tercera ola, que tendrá como objetivos fundamentales, desarrollar la

identidad y el concepto de lo femenino. Producto de las reflexiones que trae consigo el libro es el rearme, es la reorganización de los movimientos de mujeres.

Ningún movimiento ha comprometido tanto la dimensión subjetiva como el feminismo. Pensarse nosotras para pensar el mundo por medio de ser Sujeto con un cuerpo viviente, como bien lo planteó Simone de Beauvoir en oposición a la idea de un cuerpo escindido, desfigurado y fragmentado. La reivindicación del Sujeto viviente, corporal, material, intersubjetivo se ha hecho en el contexto de desorden patriarcal con su máxima estrategia de instaurar el poder de dominación a través de la propiedad del cuerpo, la sexualidad, la tierra, los territorios, los medios de producción, la fuerza de trabajo, de la asignación de roles en razón del sexo, de la división social y sexual del trabajo. (Véase: *Feminismo y discurso de género: reflexiones preliminares para un estudio sobre feminismos latinoamericanos*. Polis revista de la Universidad Bolivariana, año 2004, vol. 3, n° 09, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, Chile).

En el caso de la obra de Betty Friedan, especialmente donde trata el tema *La mística de la feminidad*, trató los estragos de lo que la postguerra y el fin del sufragismo, causaban en las filas de millones de seres anónimos. Este momento creó un vacío en las filas de los movimientos feministas norteamericanos. Este vacío no fue producto de las coyunturas o de casualidades, hubo provecho por parte de los gobiernos, quienes desarrollaron políticas de comunicación de masas, a partir de ideas aprendidas durante largo tiempo y maduradas en la guerra fría y en la guerra psicológica montada por la estructura militar-policial de la GESTAPO en los años cruciales de la segunda guerra mundial. Después de finalizado este episodio bélico, la política gubernamental de EEUU desarrolla un mensaje muy claro para las mujeres de clase media con preparación técnica y para el trabajo, obtenida al calor de las necesidades de mano de obra para soportar la estructura militar y de guerra del naciente imperio. Ese mensaje apoyado por un conjunto de programaciones (de radio y TV: es necesario recordar que la introducción masiva de la TV data de este tiempo, en AL sería posterior a los años 50) y publicaciones para la mujer (todos de dudosa calidad cultural, científica, técnica, política, informativa, formativa), para la domesticidad de las mujeres, para el ahorro familiar, para la sustentabilidad de la familia norteamericana y el sistema de vida

americano o sueño americano, sostenía la importancia de las mujeres al frente del hogar y destacaba sus dotes innatos para ser ama de casa. Por supuesto, todo este discurso hoy no resiste ningún análisis, sin embargo, los mensajes conservadores, de corte religioso y deterministas, no han cesado en los medios de comunicación. Han cubierto una larga etapa y han regresado a formar parte de las costumbres, de donde nunca salieron.

En el excelente análisis que hace Amelia Valcárcel en el tratamiento al tema de la mística de la feminidad de Friedan, donde esta última trabaja las tesis del retorno obligado y planificado de las mujeres al ámbito doméstico, Valcárcel dice: “Ahora’ las ‘mujeres modernas’, que eran ciudadanas y tenían formación, eran libres y competentes. Libres de elegir permanecer en su hogar y no salir a competir en un mercado laboral adusto. Competentes para llevar adelante la unidad doméstica mediante una planificación cuasi empresarial. El nuevo hogar tecnificado en el que los electrodomésticos libraban de algunas de las tareas más trabajosas y humillantes necesitaba a una ingeniera doméstica al frente. Una mujer que sabía que el éxito provenía de una correcta dirección de la empresa familiar. Cada ama de casa era una directora gerente de la que dependía el éxito completo de la familia nuclear. No tenía sentido salir a competir en el mercado por un puesto de cualificación media o baja cuando podía ser su propia jefe. Una ‘mujer moderna’ no sólo tenía a punto su hogar tecnificado, sino que establecía las relaciones por las cuales el marido podía progresar: reuniones, asociaciones, cenas, partys, que hincharan las velas del progreso familiar.” (Valcárcel, 2001).

Diría Francisco Fuster García en: Betty Friedan. La Mística de la feminidad. In memoriam Betty Friedan: “El éxito de la obra fue absoluto. Su discurso golpeó en la conciencia de un país conservador que en la época del american way of life y en plena Guerra Fría vio cómo su sociedad ideal se sacudía por el impacto de una obra que cambió la vida de millones de mujeres en los Estados Unidos y más tarde en Europa. El feminismo norteamericano se hallaba por entonces inactivo, y después de la Segunda Guerra Mundial se había producido un retorno de la mujer al hogar, a su situación tradicional de ama de casa. Para las mujeres nacidas después de 1920, el feminismo era agua pasada. Finalizó como movimiento vital en los Estados Unidos al alcanzar ese último derecho: el voto. Durante los años treinta y los cuarenta, el tipo de mujer que luchaba por los derechos

de la mujer se preocupaba por los derechos humanos y de la libertad: de los negros, de los trabajadores oprimidos, por la Guerra Civil española y las víctimas de Hitler. Pero nadie se preocupaba ya de los derechos femeninos: todos se habían conseguido. Como dijo la propia Betty Friedan, las palabras ‘feminista’ y ‘mujer de carrera’ se convirtieron en insultos. ... la importancia de la obra friedaniana es capital para entender la historia de la mujer en Estados Unidos y el desarrollo del feminismo como teoría igualitaria.” (www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/ claves_articulo177/)

Pero no todos los movimientos de mujeres o de feministas tendrían el mismo rumbo o entrarían en las mismas estructuras, y en este sentido hay que reivindicar los movimientos de distinto signo en el mundo y por el contrario un movimiento único donde puedan caber todas las diferencias parece cada vez más inviable. No hay movimientos únicos y no hay unidad en los movimientos, porque los intereses locales, regionales, nacionales, son plurales, son particulares, responden al contexto y sus problemas, de allí que las perspectivas sean también disímiles. Parece que el mito de la unidad se diluye. Después del agotamiento del sufragismo, sobre todo en Estados Unidos, tal como lo señalaba Friedan en su obra *La mística de la feminidad*, hubo un cierto vacío, el cual durante un tiempo se llenaría con la Organización Nacional de Mujeres o NOW, pero a la par surgían nuevas grietas y nuevas organizaciones. Una de las vertientes que surgirían a causa de las diferencias y también en la lucha por los espacios de poder dentro de la organización, fue la de las mujeres negras, quienes no sintieron representados sus intereses:

“Aunque las mujeres negras formaron parte desde comienzos de los años sesenta de los movimientos feministas en EE.UU., se separaron de ellos acusándolos de elitismo y racismo en 1973, año en el que formaron la Organización Nacional Feminista Negra (NBFO) en Nueva York. Se unieron a los movimientos negros de liberación (lucha por los Derechos Civiles, Panteras Negras, etc.) pero también se desilusionaron a causa de algunas experiencias dentro de ellos y quisieron fundar un movimiento anti-racista a la vez que antisexista. En 1975 se publicó una Declaración del llamado Combahee River Collective, colectivo de feministas negras y lesbianas cuya política era la de ‘luchar activamente contra la opresión racial, sexual, heterosexual y de clase’ y que se esforzaban por desarrollar

un análisis y una práctica basados en el principio de que estos sistemas de opresión estaban interrelacionados de tal forma que era difícil distinguirlos en las condiciones en que sus vidas se desarrollaban. ... 'Luchamos junto a los hombres negros contra el racismo, a la vez que luchamos contra ellos por el sexismo.' ... Afirman, también, que la liberación de todos los pueblos oprimidos necesita de la destrucción del sistema político-económico del capitalismo y del imperialismo, así como del patriarcado. Se declaran socialistas, pero no están convencidas de que una revolución socialista que no sea, al mismo tiempo, una revolución feminista y anti-racista, garantice su liberación. Tampoco están de acuerdo con los análisis ni con la estrategia del separatismo lesbiano: no creen que el hecho biológico de ser varones sea la causa de que los hombres opriman a las mujeres. Rechazan todo tipo de determinismo biológico, que les parece una base peligrosa y reaccionaria para construir su política." (Portolés, 2004).

Además, surgen en otras partes del planeta, otras tendencias más radicales, como el feminismo de la diferencia que exalta las incompatibilidades con los hombres, en ese grupo hacen militancia grupos importantes de lesbianas. Uno de esos grupos es *Psychanalyse et Politique*: organizado en los años 70 por feministas radicales francesas. Este grupo defiende la diferencia y sostiene que el feminismo de la igualdad o feminismo moderado es reformista y contribuye con la explotación de la mujer y no lucha en contra de la dominación y opresión de patrones patriarcales y masculinos. De esa misma época son otros grupos cercanos al feminismo radical llamados *Rivolta femminile* o *Escupamos sobre Hegel* ambos cercanos al grupo feminista radical italiano DEMAU (*Demistificazione autoritarismo patriarcale*). (Guillermo, 2008).

De los años 80, surgen nuevas tendencias dentro de este feminismo como es la creación en 1981 de la revista *Nouvelles Questions Feministes* por parte de Simone de Beauvoir, se dedica a difundir las reflexiones teóricas y políticas de los movimientos de todo el mundo, de tipo feminista, materialista y radical, la revista trabaja para eliminar la diferencia de sexos existente en la sociedad y contra el sistema patriarcal y a favor de una sociedad igualitaria.

Esta corriente del feminismo social, tendría un eco importante en España entre los años 70 y 80, sobre todo después de la muerte de Franco. Ejemplo de esto, en 1975 en el Colegio Montserrat de Madrid en las

Primeras Jornadas de Liberación de la Mujer, se reunirían durante 3 días, 500 mujeres de toda España para librar intensos debates. Un año más tarde, en 1976 como continuación se celebran en Barcelona las Primeras Jornades Catalanes de la Dona. Como es de esperarse tampoco los movimientos feministas españoles estuvieron ajenos a las fracturas que ya se habían presentado en otras latitudes y en consecuencia aparecen otros grupos: el Movimiento Democrático de la Mujer, vinculado al PCE; la Asociación Democrática de la Mujer, 1975, vinculada al PTE-ORT de tipo interclasista e integrador; el Colectivo Feminista de Madrid de Cristina Alberdi de tipo autónomo interesado en la lucha específica de los problemas de las mujeres. (Guillermo, 2008).

Entre las reivindicaciones más inmediatas de los colectivos feministas del momento, en una sociedad, aun inmersa en el machismo institucional y social, estaban la no discriminación legal por sexo, despenalización de anticonceptivos, eliminación del delito de adulterio femenino, o la tan célebre Ley del divorcio de 1981 y Ley de la despenalización del aborto de 1985 que tras numerosas y masivas manifestaciones feministas por las calles españolas consiguieron reconocer y conquistar esos derechos para las mujeres. (Guillermo, 2008).

A partir de los 80, aparece una nueva forma de feminismo, el llamado feminismo institucional a través de carteras ministeriales encargadas de los asuntos de las mujeres. De esta fecha data la creación de algunos ministerios de estado para los asuntos de la mujer: España, Venezuela (este último desapareció por un tiempo porque fue creado por un gobierno socialcristiano y en el cambio de turno para los socialdemócratas no fue ratificado por considerarlo de poca importancia o de importancia no prioritaria, ahora reaparece con el mismo nombre pero con una base conceptual dirigida esencialmente a lo que es el trabajo comunitario, leyes, salud, educación, economía comunal, protección y participación).

El “Parteaguas” para las Mujeres Latinoamericanas

En Latinoamérica, los años sesenta y setenta son años de turbulencia política, y eso afectó a los grupos de mujeres organizadas y a los movimientos feministas. Las luchas feministas y de mujeres en la región tendrían que asumir un rol político diferente al de los movimientos de

otras regiones y en cierto sentido esto los fortalecería en sus planteamientos, ya que desecharon la senda individualista o al menos la dejan un tanto de lado, para sumar sus esfuerzos en pro de las luchas que hombres y mujeres del continente avanzaron en contra de las dictaduras, las falsas democracias, la intervención imperial en una etapa de mayor profundidad en sus métodos y alcances. La lucha en términos de las condiciones objetivas, provocaron que el movimiento feminista se diluyera a círculos muy estrictos, y eso conduce a hablar con más propiedad de movimientos de mujeres.

Este reacomodo de los movimientos femeninos remite a sus inicios a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, cuando se forman justamente al calor de las reivindicaciones de formaciones políticas como es el caso de sindicatos de trabajadores y trabajadoras, partidos políticos y otras agrupaciones. A diferencia de europeas y norteamericanas, la lucha por el derecho al voto, fue un aspecto importante en los programas, pero, casi siempre estuvo acompañada de otras reivindicaciones y otros problemas que afrontar, ejemplo de ello es que en el caso de las venezolanas de los años 20, 30 y 40 del XX, tuvieron que enfrentar la férrea dictadura de Juan Vicente Gómez y después de su muerte, a sus seguidores. El movimiento que aglutinó a las mujeres en torno al derecho al voto en esas décadas, se plantea desde una perspectiva de un feminismo interclasista al considerar que todas las mujeres estaban oprimidas por su condición. Es necesario decir que los movimientos sufragistas de Latinoamérica no conforman un bloque, no son idénticos y muchos de ellos estuvieron conformados por grupos de mujeres de clases acomodadas e incluso de élite (Cuba, Chile). Además de los movimientos de mujeres por el derecho al sufragio, encontraremos otros movimientos de mujeres ligados a la creación de sindicatos y agrupaciones por reivindicaciones en el plano de lo laboral (Colombia, México, Bolivia).

Esto significa que los movimientos de mujeres que aparecieron en distintos lugares del mundo antes de la quinta década del siglo, estuvieron ligados mayoritariamente a preocupaciones de índole política, a intervenir y buscar apropiarse, empoderarse o compartir los espacios públicos. De esta manera tendremos al menos tres grandes orientaciones: las sufragistas: esencialmente de raigambre liberal, intelectual y aburguesada; las sindicalistas: ligadas a los partidos socialistas, socialdemócratas, comunistas y obreros o a los partidos anarquistas. Una tercera orientación es la

que encuentra que ambos espacios son extremadamente importantes y se ubicarán entre las sufragistas y las sindicalistas (el caso venezolano). La segunda y la tercera orientación se organizarán posteriormente o paralelamente en partidos políticos.

Las mujeres latinoamericanas después de los años sesenta, se organizaron dentro de estructuras partidistas, en su mayoría, como fue en el caso venezolano, y ya para la época estas estructuras estaban francamente diferenciadas en estructuras de derecha y de izquierda (siempre lo estuvieron, sólo que en este tiempo histórico la fractura es mayor y no se comparten los espacios de lucha como ocurrió en el pasado), por lo tanto estamos refiriéndonos a movimientos políticos, policlasistas, a luchas reivindicativas, esencialmente antagónicas. Este contexto es de mayor complejidad debido a que la lucha política de la izquierda es declarada ilegal y la militancia, en su mayoría, debió pasar a la clandestinidad. La formación de los militares en la Escuela de las Américas comenzaría a implementarse en todos los países de la región. En esa fueron entrenados y refaccionados psicológicamente para la lucha contra el comunismo y contra todo movimiento político o político-militar o ideocultural. El objetivo era la persecución y extinción de todo grupo organizado o no, que atentará o pareciera atentar, contra la estabilidad del sistema liberal, conservador, de derecha, y por supuesto capitalista.

La clandestinidad se transformó rápidamente en lucha armada y en guerra de guerrillas o montoneras u otras formas de agrupación, en la cual se trataba de cumplir un programa de debilitamiento del enemigo con base en acciones por sorpresa que trataban de sincronizar el golpe guerrillero con acciones en las ciudades o centros urbanos. También hubo acciones arriesgadas como el secuestro de un militar norteamericano en Caracas para impedir el asesinato de Nguyen Van Troi, un joven vietnamita acusado de haber intentado dinamitar un puente por donde pasaría el Secretario de Estado norteamericano McNamara. Esta fue una gran sorpresa para el estado mayor norteamericano y para la CIA, sin embargo esto duró poco y el pago en combatientes fue desproporcionado.

En estas luchas las mujeres se vieron comprometidas y las mismas actuaron en todos sus frentes: armado, de apoyo, de movilización, de distracción, de inteligencia, de correos, etc., y sufrieron en carne propia y en las de sus familiares, las represalias de las falsas democracias o abiertas

dictaduras: torturas físicas, vejámenes, secuestro, desaparición, encarcelamiento sin las rigurosidades del debido proceso y por supuesto la muerte a consecuencia de las torturas o el asesinato.

¿Es que podemos pasar por encima de las tragedias de Argentina, de Chile, de Colombia, de Venezuela, de México o de cualquier país centroamericano?

Aunque las desigualdades no quedaron liquidadas, este tiempo histórico contribuyó a replantear en el seno de las organizaciones, las diferencias y a agudizar las contradicciones y permitió a algunos grupos de mujeres reflexionar sobre ello. Se volvió a las referencias, a la teoría, a la discusión. Los problemas de las mujeres en relación con una sociedad desigual, diferenciadora, discriminatoria, explotadora, racista y sexista, no se resolverían ni se resolverán de manera voluntarista. Es necesario profundizar el proceso de concientización e internalización, de estructuración, de método, de organización, que conjugue su programa político con las luchas de las mujeres.

De ese período histórico recogemos nuestras miserias, nuestras derrotas y de allí parte una nueva organización y un nuevo decantamiento en varias vías políticas. En el caso venezolano, muchas de aquellas mujeres son ahora, ministras, alcaldesas, gobernadoras, asambleístas. La ex ministra de estado para los asuntos de las mujeres, María León, viene de estos estratos. Así como también la Presidenta del Banco de la Mujer y la Diputada de los pueblos indígenas Nohelí Pocaterra y muchas investigadoras y catedráticas de los institutos y universidades venezolanas. También las hay militando en las más rancias y derechistas organizaciones y ONGs. Pero lo más significativo en este período, es la presencia organizada de mujeres en estructuras recién creadas, es decir en estructuras nuevas de participación, como son los consejos comunales, consejos indígenas (una mujer dirige el Ministerio del Poder Popular de Pueblos Indígenas), mesas técnicas de agua, de energía, de tierras, de salud y de educación, en contralorías sociales y en todo tipo de estructuras políticas para la movilización, entre ellas la reserva y las misiones.

Es necesario reconocer que en Latinoamérica la pluralidad de las tendencias en materia de movimientos feministas, es manifiesta. Desde los movimientos que plantean la igualdad, los que plantean la diferencia,

la diversidad, las radicales moderadas u otros menos moderados, hasta los movimientos por la diversidad sexual, los movimientos institucionalizados, el ciberfeminismo y el ecofeminismo.

Espacios Públicos y Privados para las Mujeres después de los años Sesenta

¿Qué ha ocurrido con las mujeres después de los setenta con los espacios públicos y privados, con los derechos, con las leyes promulgadas, con la familia, con la educación?

La primera afirmación que es necesario hacer es que los problemas de las mujeres tomaron la calle, es decir los espacios públicos y eso se hizo mediante la organización de las mujeres en las bases, en colectivos, en la expresión de las mujeres dentro de las maquinarias partidistas o institucionales. Estas acciones grandes o pequeñas han llevado a lo público, la problemática que aqueja a millones de mujeres en el mundo y que no sólo está en consonancia con el trabajo, con la salud, con el ingreso, con la educación; está también el problema de la violencia doméstica, la discriminación, los prejuicios, el racismo, la prostitución, el aborto y otros indicadores de las políticas en materia de derechos sexuales y reproductivos, etc. Eso significa que la acción a la luz pública o haber ganado la calle, es decir haber hecho políticos los problemas domésticos, sociales, culturales, laborales, habitacionales, legales, es también comprometer a la sociedad en el status de las mujeres en relación con su formación y calificación para el trabajo, al mismo tiempo que en materia de derechos (civiles, sociales, políticos), participación y protagonismo en la vida pública, en los espacios públicos de la sociedad en la que se encuentran y hacen vida. Pero además, un efecto que será difícil de seguir y de medir porque no tiene los días contados, es el quebrantamiento en las estructuras mentales (no hablo de ruptura) donde siguen atrincherados el patriarcado, las tradiciones, las costumbres, la religión, la familia, la escuela y que mantienen patrones de conducta social, sexual, moral y psicológica, donde habitan los fantasmas.

Estas inquietudes han encontrado canales de expresión a niveles locales, regionales, nacionales y mundiales. De allí que en la conferencia Mundial de la ONU en Viena (1993), se reconociera el hecho de que la violencia de género es una violación de los derechos humanos que requiere

una acción inmediata para combatirla y erradicarla y que se creara un Comité para la eliminación de cualquier forma de discriminación contra las mujeres.

A esta Conferencia siguió la del Cairo y la de Beijing (1995). Las conclusiones a las que llegaron los grupos que prepararon estas Conferencias fueron:

1. Reconocer que las mujeres se ven directamente afectadas por leyes y costumbres referentes a la sexualidad, matrimonio, divorcio, familia, custodia de hijos, leyes que contribuyen a darles un menor poder dentro de su propia familia.
2. Reconocer que las circunstancias de las mujeres les hacen ser más vulnerables sexualmente que los hombres y mucho más expuestas a abusos sexuales o a explotación sexual, más afectadas por su fertilidad que los hombres, a menos que se les proporcionen medios de controlarla.
3. Reconocer que las mujeres y el trabajo que realizan tiende a ser considerablemente menos valorado que los hombres y su trabajo, independientemente de lo productivo o importante que sea el trabajo que hagan.

Esta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, China en 1995; termina con la Declaración de la Contribución de las Mujeres a una Cultura de Paz.

Más tarde en la Conferencia Mundial de UNESCO en septiembre del 2000, se llega a acuerdos internacionales para luchar contra la pobreza. La declaratoria de esa reunión se conoce como Metas del Milenio o Declaración del Milenio: “En setiembre del 2000, 189 líderes y lideresas mundiales firmaron la Declaración del Milenio, en la que se comprometieron a ‘liberar a todos los hombres, mujeres y niños de las lamentables e inhumanas condiciones de extrema pobreza’ antes del 2015. Para ese fin se han trazado las ocho Metas de Desarrollo del Milenio (MDM), que van desde la promoción de la enseñanza, de la salud materna y de igualdad de los géneros hasta la reducción drástica de la pobreza y de la mortalidad infantil, así como la erradicación del VIH/SIDA y de otras enfermedades endémicas.” (www.centrounesco.org/id11.html).

Está claro que las ocho Metas del Milenio, se orientan sobre todo hacia el combate de la pobreza de hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes, pero atacando en educación y en este caso la meta es asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria (objetivo 2), lo cual va a ser seguido por los indicadores de la tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria; proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la enseñanza primaria y tasa de alfabetización de las personas de entre 15 y 24 años, mujeres y hombres.

El objetivo 3 es la promoción de la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer y la meta es eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015 y los indicadores serán: la proporción de niñas y niños en la enseñanza primaria, secundaria y superior; proporción de mujeres con empleos remunerados en el sector no agrícola y la proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales.

Otro es el objetivo 5 o mejoramiento de la salud materna, o reducción de en tres cuartas partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna y medible mediante los siguientes indicadores: bajar la tasa de mortalidad materna; mejorar la proporción de partos con asistencia de personal sanitario especializado y la tasa de uso de anticonceptivos. Un segundo alcance a este objetivo 5 es lograr, para 2015, el acceso universal a la salud reproductiva; bajar la tasa de natalidad entre las adolescentes; ampliar la cobertura de atención prenatal (al menos una consulta y al menos cuatro consultas) y cubrir las necesidades insatisfechas en materia de planificación familiar.

Estos objetivos y todos los otros cinco, están asociados directamente a las necesidades de atención que en materia de equidad, educación y salud, se relacionan con las mujeres del planeta.

Ha habido además de todas estas expresiones, otras, menos conocidas como las acciones emprendidas por la Federación Democrática Internacional de Mujeres (creada en París a fines de 1945 en el contexto del I Congreso Mundial de Mujeres). Su lucha es por la Paz, por la Independencia Nacional y por el Progreso Social. Los programas de la FDI están orientados a conquistar, practicar y defender a los derechos de las

mujeres como madres, trabajadoras y ciudadanas; a la defensa de los derechos de los niños y niñas a la vida, al bienestar y a la educación; a conquistar y defender la Independencia Nacional y las Libertades Democráticas, a luchar por la abolición del Apartheid, la discriminación racial y el fascismo y por la paz y por el Desarme Universal.

Desde entonces la FDIM organizó 13 congresos mundiales, los cuales han sido la ocasión para relacionarse y acercarse a organizaciones femeninas nacionales que luchan por los derechos de las mujeres, por la paz, por los niños y por mejores condiciones de vida para los pueblos del mundo. Actualmente la FDIM cuenta con 126 organizaciones nacionales afiliadas de 99 países y 577 organizaciones amigas de la FDIM. (FDIM)

Otra es la Organización Mundial para los Estudios de Mujeres, que aglutina a asociaciones de estudios sobre las mujeres o de género: “Fue fundada para promover y apoyar el conocimiento feminista, las críticas al conocimiento, buscando mejorar la calidad de vida de las mujeres. Esto incluye apoyo a las actividades de grupos para establecer, extender y defender la enseñanza y la investigación de los estudios sobre las mujeres/género.” (Organization for Women’s Studies, WOWS)

Esta organización declara que sus objetivos son:

- Construir solidaridad entre quienes se dedican a los estudios de mujeres.
- Fomentar redes internacionales y transnacionales.
- Promover la enseñanza, investigación y publicación.
- Fomentar el desarrollo de asociaciones o redes de estudios sobre las mujeres/género donde no existan.
- Extender la organización para incluir asociaciones o redes de dichos estudios allí donde existan.
- Facilitar la traducción y el intercambio de materiales para la enseñanza y la investigación.
- Fomentar y facilitar la colaboración y el intercambio entre estudiantes, facultades y otros responsables de los estudios sobre las mujeres/género.
- Defender los intereses de los estudios sobre las mujeres

Fuente: http://www.mmww08.org/index.cfm?nav_id=90; consultada el 12/08/2008, 9:00 am

La idea surgió de la ONG *Forum of the United Nations Conference on Women, Kenia* en 1985, “como una manera de mantener las conexiones entre los responsables de estudios de mujeres de todo el mundo.” Desde entonces y hasta 1999 se celebró cada año, después de esta fecha se celebra cada 3 años en distintas partes del mundo. El último fue el 10º Congreso Internacional Interdisciplinar sobre las mujeres, mundos de mujeres/ *Women's Worlds 2008*, con el lema *La Igualdad no es una utopía*. Este Congreso fue auspiciado por la Universidad Complutense de Madrid, en Madrid (España), Del 3 al 9 de Julio de 2008. Allí nos congregamos más de 3500 mujeres, de 100 países, pertenecientes a las academias, a organizaciones de base, exiladas, refugiadas, con propuestas de todo tipo y exponiendo los más diversos problemas en 13 mesas: educación, historia, ciencias de la salud, feminismos y movimientos sociales, un mundo diferente, economía, acción política y legal, territorio y medio ambiente, desplazamientos y fronteras, DDHH, medios de comunicación, ciencia y tecnología, cultura, arte y creatividad.

Mujeres en las Profesiones Ligadas a la Ciencia y a la Tecnología: Profesoras, Investigadoras y Programa de Promoción de la Investigación en Venezuela (PPI)

La educación diferenciada por sexo tiene fuertes repercusiones en el mundo del trabajo y en consecuencia, la educación diferenciada y disminuida que recibió la mujer venezolana en el siglo XIX y primeras décadas del XX, engendró diferencias en las capacidades para optar en el mercado de trabajo y en la actitud mental y social de las mujeres con relación a sus oportunidades de inserción laboral.

La escuela y otros entes sociales logran cristalizar la idea de una educación-socialización de las niñas, mujeres jóvenes y adultas, acorde con sus roles sociales en función del sexo y acorde con el ideal predominante de mujer, consciente o no con la sociedad venezolana, intentando así una vía de educación formal para este conglomerado humano, específicamente hacia la docencia y hacia cargos relacionados con el magisterio.

Existía un gran desfase entre la formación y el mundo del trabajo tangible para el caso de las mujeres. Hay evidencias de esta situación al

menos en dos autores, uno de ellos es José Gil Fortoul y el otro es Luis Beltrán Prieto Figueroa.

El primero de ellos, José Gil Fortoul, Ministro de Instrucción Pública del gobierno de Juan Vicente Gómez, en Estado y Reforma de la Instrucción Pública en 1911-1912, escrito que forma parte de Discursos y Palabras (Gil Fortoul, 1956: 275 y ss), presentación oficial de su Memoria y Cuenta ante el Congreso de Venezuela, Gil Fortoul plantea las críticas al estado de la educación y sus problemas, para después explicar las medidas tomadas por su despacho en virtud de reformar y mejorar la puesta en práctica de sus planes. En los asuntos relativos a la enseñanza secundaria y sus deficiencias denuncia entre otros problemas, la falta de programas y la escasa formación del profesorado, además de defectos en la enseñanza secundaria que se da a las mujeres. Denunciaba: “En cuanto a la instrucción secundaria que se da a la mujer, adolece de iguales vicios, y de ciertas lagunas que le son peculiares. Basta consignar que siendo tan diversas las necesidades que han de satisfacer los planteles de uno y otro sexo, en la redacción del Código que rige el ramo, se olvidó fijar el plan especial de estudios de los colegios de niñas. Como se explicará más adelante, este Ministerio ha procedido a colmar tal vacío. Han quedado, desde luego, proscritas muchas asignaturas que era costumbre enseñar a nuestras mujeres, artes de oropel condenadas a no ejercitarse nunca más al salir de las aulas, y se las ha sustituido con conocimientos de importancia diaria, cuya posesión abrirá a la actividad femenina campo decoroso, y aumentará a nuestras sufridas y meritísimas mujeres sus probabilidades de éxito en la lucha cada vez más ardua y complicada que exigen las necesidades modernas”. (Gil Fortoul, 1956, págs. 283-284).

Más adelante en su discurso sobre el Colegio de Niñas, expone las *deficiencias peculiares de la instrucción secundaria de la mujer* y aclara que las mismas provienen de carencias en planes de estudio para estos Colegios, en virtud de lo cual, Gil Fortoul, solicitó al Consejo de Instrucción del Distrito Federal, la redacción del plan.

Los planes elaborados atendieron a los siguientes lineamientos: “El Consejo se inspiró para su obra en el principio de preparar para la vida, que es base de la educación moderna. Su plan, adoptado por el Ministerio, tiende a facilitar a nuestras mujeres la actividad mercantil y el ejercicio de varias profesiones independientes, mejor retribuidas que las ordinarias, a

que la rutina e injustas preocupaciones las han relegado. La enseñanza de los colegios de niñas, ha quedado distribuida así:

Primer año: Gramática y Composición, Geografía e Historia Patrias, Aritmética Comercial, Francés e Inglés, Elementos de Geometría y Dibujo Lineal, Economía Doméstica y Labores, Gimnasia e Higiene.

Segundo año: Composición y Retórica, Geografía e Historia Universales, Nociones Elementales de Álgebra, Teneduría de Libros, Francés e Inglés, Geometría y Dibujo Lineal Natural y de Ornamentación, Economía Doméstica y Labores, Elementos de Física y Química, Gimnasia e Higiene.

Tercer año: Taquígrafía Comercial y Mecanografía, Geografía e Historia Universales, Teneduría de Libros, Francés e Inglés, Dibujo de Ornamentación aplicado a las artes de la mujer, Nociones de Psicología aplicables a la educación del niño, Economía Doméstica y Labores, Nociones de Biología y Elementos de Historia Natural.

Programas en preparación: Por resolución de 19 de enero último, quedó sancionado el plan, e inmediatamente, en virtud de petición del Ministerio, procedió el Consejo de Instrucción del Distrito Federal a preparar los Programas respectivos, en los cuales trabaja todavía". (Gil Fortoul, 1956, pág. 362)

Sin embargo en los nuevos planes se mantendría la línea tradicionalista de lo doméstico, de las labores y actividades propias del sexo.

Otro autor al que ya hicimos referencia en párrafos anteriores, fue el maestro Prieto Figueroa, quien en una de sus obras: De una educación de castas a una educación de masas, dice refiriéndose a la Escuela Profesional para Mujeres que: "La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, de Caracas, y numerosas escuelas estatales y municipales de artes y oficios femeninos, no lograban atraer alumnado en forma apreciable, porque en realidad sus cursos estaban lejos de proporcionar profesión estable y remuneradora a las clases populares. Defectos de organización y una deficiencia de los planes de estudio las mantenían dentro de la órbita de simple preparación

para la vida doméstica. Por ello se contempló la necesidad de adaptar esas escuelas para que cumplieran el siguiente objetivo: capacitar profesionalmente, de modo práctico y rápido, a la mujer trabajadora, para que esté en condiciones de obtener un mejoramiento efectivo de su situación económica. La reorganización de las Escuelas de Artes y Oficios para Mujeres se realizaba a lo largo de todo el plan, dotándolas de personal docente y material apropiado para capacitar a la mujer de modo que pueda incorporarse y actuar en el proceso de transformación de nuestras industrias, del comercio y de la administración. Además se posibilitaba el ingreso de la mujer a las Escuelas Técnicas Industriales, para el estudio de profesiones compatibles con su sexo, abriéndole los caminos que conducen al Politécnico y a las Escuelas Universitarias. El Ministerio perseguía conferir categoría a las escuelas profesionales para mujeres, para que mediante campañas intensivas, realizadas en las escuelas pudieran incorporarse a ellas grandes contingentes de jóvenes deseosas de aprender un oficio, que le proporcione medios de vida o independencia social y económica. Para la transformación de la ‘Escuela de Artes y Oficios para Mujeres’, de Caracas, en 1949-50 se calculó un gasto de Bs. 300,000. Debían crearse 4 nuevas escuelas profesionales para mujeres, dos en 1951-52 y dos en 1952-53.” (Prieto Figueroa, 2005).

No puede negarse que aún dentro de la fuerte corriente conservadora de la sociedad venezolana, se produce un cambio importante: la incorporación de las mujeres al magisterio, a partir de lo cual cada vez más, la presencia femenina remplazaría a los hombres en estos puestos de trabajo: espacio laboral y preeminencia que ocupa hasta la actualidad. Un destino en el campo laboral que tiene que ver además, con el desarrollo del capitalismo y la apertura de nuevos campos de trabajo para los hombres y el abandono de la carrera magisterial, dejando a las mujeres un espacio con un bajo reconocimiento social y un fuerte estigma de infravaloraciones: económico, científico, técnico, productivo.

1870-1936 en la historia de las mujeres venezolanas tendrá como balance, haber logrado el acceso a la educación primaria, a una educación secundaria (aunque no siempre estuvo vinculada con la prosecución hacia estudios superiores), a una cierta apertura en una educación relacionada con el trabajo productivo en espacios públicos y de alguna manera

desligado de las labores propias del sexo femenino, y por lo tanto, en el usufructo de derechos civiles y políticos: agremiación magisterial, militancia en partidos políticos y la lucha por el derecho al voto.

En un trabajo anterior afirmamos: “El período histórico 1870-1912, se caracteriza por un gran movimiento por la escuela y por la incorporación de grupos cada vez más importantes a la acción educativa, con un ritmo acelerado entre el 70 y el 82 del siglo XIX, cuando se asistirá a un verdadero frenesí por la creación de escuelas a nivel nacional. El balance es medianamente positivo y ciertamente prometedor en términos de posibilidades de admisión y de participación de las masas femeninas al proceso socioeducativo de la nación venezolana, no sólo como alumnas y estudiantes, sino también, como educadoras. El concepto de educación y escuela ha ido transformándose en este tiempo, lo cual puede advertirse en el manejo de una importante diversidad conceptual: grados (1912: escuelas de seis grados por primera vez en Venezuela), niveles, en el concepto de escuela objetiva, concéntrica, escuela federal, municipal, escuelas normales, de artes y oficios, de comercio. También, en el ingreso de las mujeres de manera más decidida y más aceptada al trabajo magisterial, lo cual define su admisión, lenta al principio, en oportunidades educativas a nivel profesional y universitario y en consecuencia, marcando el futuro a mediano y largo plazo, en una inserción laboral más equitativa y más justa de las hasta aquí conocidas.” (Martínez, 2006).

Ese movimiento por la escuela y por la incorporación de la sociedad venezolana a la escuela continuaría y en él se inscribirían de manera muy dinámica las masas femeninas, que pasa de ser menor a 0,5% en los años 40 del siglo XIX a situarse incluso por encima del 50% en la segunda década del XX. (Martínez, 2007).

El ingreso de las mujeres a las universidades sería un proceso aún más lento que el de la escuela primaria o la secundaria: entre 1900 y 1958 de acuerdo con Ildefonso Leal, se graduarían en la misma casa de estudios en todas las especialidades, 97 mujeres, es decir apenas el 3,9% del total de estudiantes graduados (Leal, 1984, pág. 307). (Véase Tabla N° I).

Ese proceso histórico en la educación y el usufructo de otros derechos sociales y políticos de las mujeres en el siglo XIX y primeras décadas del XX, va modificándose por obra de las complejidades que se dan en el tejido social. Podría decirse con propiedad que después de los años 50 y 60, hay

un antes y un después, cuando con un ritmo más acelerado van las mujeres a incorporarse a todas las áreas del saber. Al principio de este tiempo histórico las mujeres se orientan de manera preferencial hacia las ciencias sociales, así como antes de este tiempo se irían por el camino magisterial, relacionado con todo ese bagaje mental del cual se ha venido hablando. Esta situación también ha ido transformándose lenta pero progresivamente, aunque eso no signifique haber llegado a donde hay que llegar para el alcance de la igualdad plena, igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones. La cuestión no es sólo cuantitativa, es también cualitativa, no es una cuestión declarativa, es una cuestión política y una cuestión de justicia social y de cambio en las estructuras mentales.

Tabla N° 1: Egresadas de la UCV 1893-1960

1893	Agrimensura	3
1904	Dentistería	1
1925	Farmacia	1
1936	Medicina	1
1940	Veterinaria	1
1942	Derecho	1
1944	Ingeniería Civil	2
1944	Economía	3
1947	Geología	1
1947	Químicos Analíticos	2
1949	Ingeniería Industrial (Especialidad Química)	1
1949	Periodismo	2
1950	Ciencias Naturales	1
1950	Filosofía	3
1950	Biblioteconomía	6
1950	Agronomía	1
1951	Letras	1
1951	Arquitectura	2
1951	Laboratorio Clínico	12
1953	Auditoría Comercial y Contaduría	1
1953	Historia	2
1954	Ingeniería Eléctrica	1
1955	Ciencias Biológicas	3
1956	Ciencias Estadísticas y Actuariales	2
1956	Sociología y Antropología	5
1957	Educación	2
1957	Química	1
1957	Estudios Internacionales	2
1958	Ingeniería Mecánica	2
1960	Geografía	2
1960	Psicología	11

Fuente: Leal, Ildefonso. Historia de la UCV 1721-1981, p. 307

Hebe Vessuri en entrevista realizada por Antonio Calvo Roy para el diario El País el 23 de julio de 2002, decía al respecto que: “ ... hemos

pasado de creer que el problema de la situación de las mujeres en la ciencia era una cuestión de falta de acceso y que se podía arreglar colocando más mujeres en ciencia, a un segundo momento en el que se vio que había otras limitaciones, porque había una presencia mayor de mujeres en ciencia pero no una mayor influencia o una aceptación de enfoques, inquietudes ni sensibilidades para hacer la ciencia ¿Las mujeres tenían que negar su propia diferencia para hacer ciencia? ... Una gran universidad pública de Venezuela, con 50.000 alumnos, tiene un 72% de licenciadas mujeres, y no sólo en educación o sociología, sino que son ingenieras de corrosión y cosas así. Y, sin embargo, las mujeres participan en el sistema de ciencia y tecnología de una manera (Calvo, 2002).

Para ilustrar estos cambios –más cuantitativos que cualitativos- hemos tomado en cuenta una tabla presentada por Hebe Vessuri en *El género en la ciencia venezolana (1990-1999)*. Allí se muestran algunos datos en el comportamiento de la matrícula en el período 1990-1999.

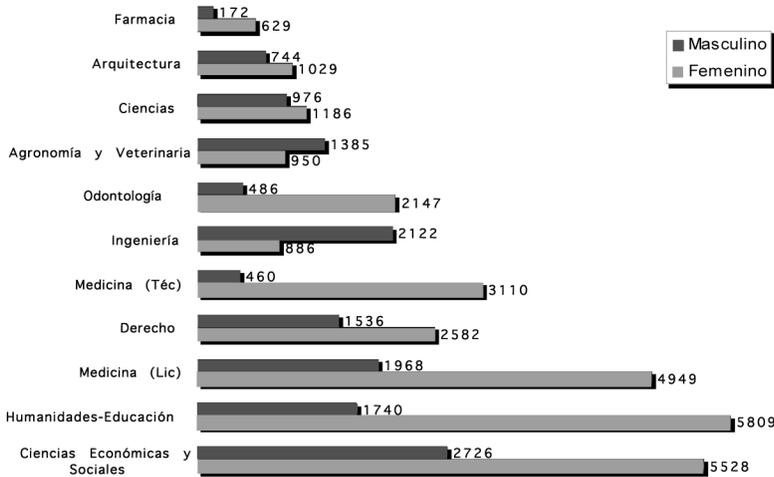
Tabla N° 2: Egresados y Egresadas de Pregrado de la UCV por facultad (1990-1999)

Facultades	Femenino	Masculino	FM*
Ciencias Económicas y Sociales	5528	2726	21
Humanidades-Educación	5809	1740	17
Medicina (Lic)	4949	1968	35
Derecho	2582	1536	18
Medicina (Téc)	3110	460	6
Ingeniería	886	2122	9
Odontología	2147	486	7
Agronomía y Veterinaria	950	1385	7
Ciencias	1186	976	3
Arquitectura	1029	744	6
Farmacia	629	172	2

Fuente: VESSURI, Hebe y CANINO, María 2001, págs. 272-281. En: <http://www2.scielo.org.ve/>. La fuente de las autoras del trabajo: *El género en la ciencia venezolana (1990-1999)*. *No se pudo identificar el sexo en los listados (declarado en las notas de las autoras). Nota de EM:

Se le hizo un pequeño cambio al título: se incluyó la palabra egresadas y se eliminó la palabra sexo.

Gráfico N° 1: Egresados y Egresadas de Pregrado de la UCV por Facultad (1990-1999)



Fuente: VESSURI, Hebe y CANINO, María 2001, págs. 272-281.
En: <http://www2.scielo.org.ve/>. La fuente de las autoras del trabajo: El género en la ciencia venezolana (1990-1999).

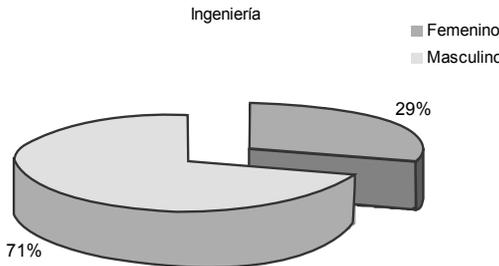
Uno de los casos más ejemplificador es el de la matrícula femenina en la carrera de ingeniería, donde ya en la primera década del siglo XX, habría 95 hombres egresados. Las mujeres aparecerían tímidamente en la cuarta década con 12 egresadas (Véase Tabla III). Esta poca participación femenina está asociada a la educación formal e informal recibida por las mujeres durante siglos. De acuerdo con los datos suministrados por la investigación de Vessuri y Canino, en la década de los 90, las egresadas de la Facultad de Ingeniería representaban el 29% de la población (Vessuri y Canino, 2001). El salto logra darse en la presente década, equiparándose en casi todas las especialidades.

**Tabla N° 3: Egresos de la Facultad de Ingeniería
1900-1957**

ANOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL GENERAL
1900-1909	95	0	95
1910-1919	33	0	33
1920-1929	47	0	47
1930-1939	12	0	12
1940-1949	464	12	476
1950-1959	517	28	545
1900-1957	1168	40	1208

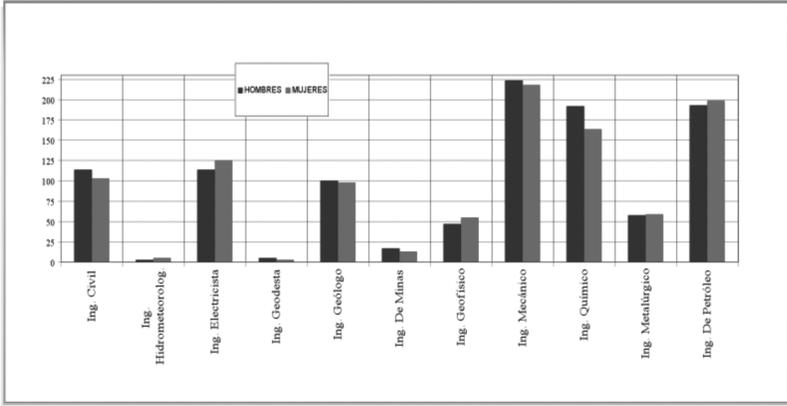
Fuentes: Secretaría UCV, Tomo I, Egresados de la Universidad Central de Venezuela, 1900-1957, págs. 377-388, UCV, Caracas. En: Garrido, Neil; Lascano, Martha y Pérez S., Ma Gabriela. Reconstrucción Histórica para la visibilización de las mujeres. Facultad de Ingeniería, UCV (1958-2007). Docencia, Investigación y Extensión. Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado y Licenciadas en Educación de la UCV, Caracas, octubre 2008. Tutora: Emma Martínez Estadística elaborada por el autor y las autoras.

**Gráfico N° 2: Egresados y Egresadas de Ingeniería,
UCV (1990-1999)**



Fuente: VESSURI, Hebe y CANINO, María 2001, págs. 272-281. En: <http://www2.scielo.org.ve/>. La fuente de las autoras del trabajo: El género en la ciencia venezolana (1990-1999).

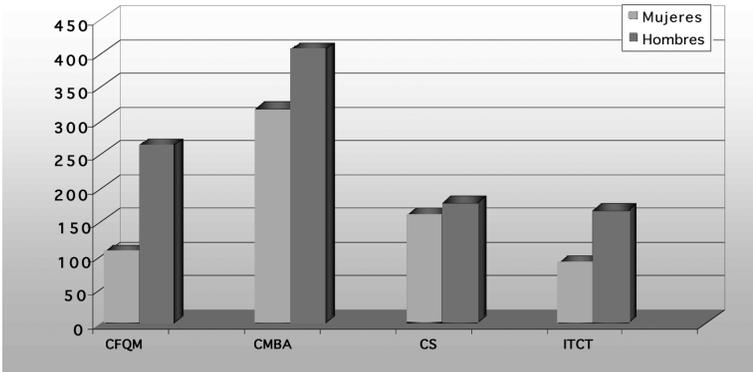
Gráfico N° 3: Mujeres y hombres en Ingeniería, UCV (2002-2007)



Fuente: Secretaría de la UCV. Tomos I, II, III, IV. Egresados de la Universidad Central de Venezuela. En: Garrido, Neil; Lascano, Martha y Pérez S., Ma. Gabriela. Reconstrucción Histórica para la visibilización de las mujeres. Facultad de Ingeniería, UCV (1958-2007). Docencia, Investigación y Extensión. Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado y Licenciadas en Educación de la UCV, Caracas, octubre 2008. Tutora: Emma Martínez.

En la lectura de los datos del Programa de Promoción del Investigador (PPI) 1 de 1999, presentados por las autoras Vessuri y Canino, puede apreciarse la presencia mayoritaria de hombres en todas las áreas que conforman el Programa, a saber: Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas (CFQM); Ciencias Médicas, Biológicas y Afines (CMBA); Ciencias Sociales (CS); Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra (ITCT). (Fuente: PPI, 1999 y: Vessuri y Canino, 2001). El área de ciencias sociales es la única en la que los valores se acercan 178 hombres y 160 mujeres (véase Investigadores e Investigadoras en distintas áreas del PPI, 1999).

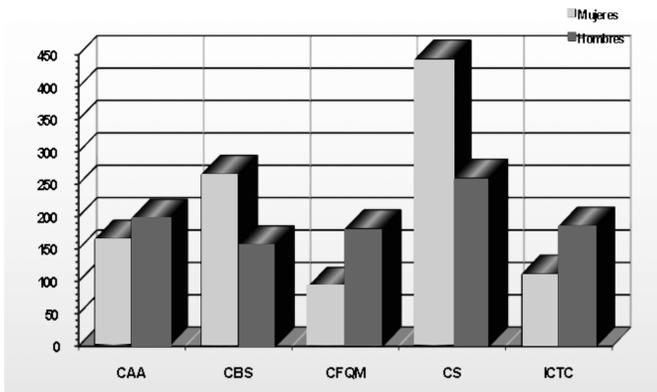
Gráfico N° 4: Hombres y Mujeres en el PPI 1999



Áreas: CFQM, Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas; CMBA, Ciencias Médicas, Biológicas y Afines. CS, Ciencias Sociales; ITCT Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra.

Fuente: PPI, 1999. Véase también: VESSURI, Hebe y CANINO, María (2001). El género en la ciencia venezolana (1990-1999).

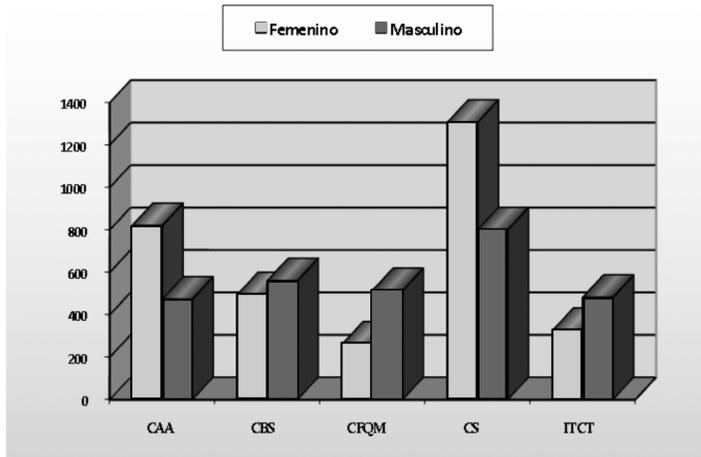
Gráfico N° 5: Hombres y Mujeres en las distintas áreas del PPI 2006



Fuente: PPI, 2007. Ciencias del Agro y Ambientales (CAA); Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS); Ciencias Físicas, Químicas y

Matemáticas (CFQM); Ciencias Sociales (CS) e Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra (ITCT)

Gráfico N° 6: Hombres y Mujeres en las Distintas Áreas del PPI 2008



Fuente: PPI, 2008. Ciencias del Agro y Ambientales (CAA); Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS); Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas (CFQM); Ciencias Sociales (CS) e Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra (ITCT).

La comparación entre los resultados arrojados por la investigación hecha por Vessuri y Canino, con datos del PPI en 1999, y los del 2006, publicados en enero de 2007 por el organismo responsable, ONCTI, muestran un avance significativo de las mujeres que participaron en la medición de este parámetro⁴, en las áreas de **Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS)** y especialmente en Ciencias Sociales, donde se destacan. En Ciencias Físicas, Química y Matemática, son dobladas por sus pares masculinos al igual que en Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra (ITCT), resultados vinculados al proceso histórico de la educación

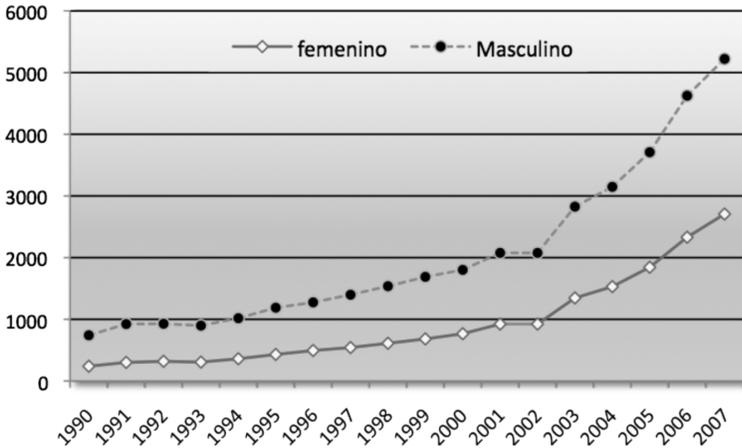
4 <http://www.oncti.gob.ve/programappi.php>. El objetivo de este programa es: "... contribuir a darle visibilidad a la actividad científica y tecnológica que realizan los investigadores radicados en el país. El PPI se ejecuta mediante convocatorias anuales. Cada llamado se realiza durante el mes de junio del año anterior a su acreditación. Los investigadores son evaluados por pares constituidos en las comisiones de áreas y clasificados en tres categorías: *Candidato*, *Investigador* (comprende cuatro niveles: I, II, III y IV) y *Emérito*.

de las mujeres. En Ciencias del Agro y Ambientales (CAA), son igualmente superadas pero la ventaja no es tan abrumadora (esta categoría no estuvo contemplada en el PPI de 1999). Sin embargo en el área de Ciencias Sociales (CS), donde la calificación favorece a las mujeres por encima de los hombres, puede advertirse un comportamiento diferente del resto de las áreas en las cuales los hombres son mayoría en los niveles I, II, III y IV. En Ciencias Sociales (CS), **las mujeres superan a los hombres en los niveles candidatos, I, y II** y no así en el III y IV, que son niveles más exigentes y para los cuales no solo se requiere haber investigado y escrito resultados de investigación, sino haber liderizado grupos de investigación, tutorizando grupos de maestrantes o de doctorantes, hasta haber obtenido los correspondientes grados académicos, haber obtenido reconocimiento nacional e internacional que lo acredite como experto o experta en su campo⁵. Eso significa una dedicación mayor a la investigación y sobre todo a las relaciones con mecanismos vinculados al poder que circula en las academias y entes financiadores de las mismas: publicaciones, recursos económicos, conferencias, tutorías y asesorías. Además, es necesario tomar en cuenta que podría estar coincidiendo con la etapa de mayor incidencia reproductiva en las mujeres profesionales, lo cual trae como consecuencia el abandono o la baja temporal de las tareas propias de la investigación. (Ver: Hombres y Mujeres en las distintas áreas del PPI 2006)

5 ONCTI. Reglamento del Programa de Promoción del Investigador PPI. En el Artículo 6, Título IV del Reglamento del Programa de Promoción del Investigador PPI, donde se aborda el asunto de las Categorías y los Niveles, se explicitan las condiciones que privan para calificar en los niveles II y IV, Allí se expresa: La categoría de Investigador comprenderá cuatro (4) niveles: I, II, III y IV cuyos requisitos mínimos, además de la productividad reciente, serán los siguientes:

1. Para el Nivel I, poseer título de doctor y haber demostrado capacidad de efectuar investigación original sin supervisión directa.
2. Para el Nivel II, además de llenar todos los requisitos del Nivel I, deberá haber demostrado productividad continua, haber hecho contribución a la ciencia o a la tecnología, tener una reconocida trayectoria y ser capaz de hacer aportes a la formación de personal especializado.
3. Para el Nivel III, además de los requisitos exigidos para el Nivel II, el investigador deberá haber demostrado autonomía como investigador, capacidad de liderazgo en la investigación, haber contribuido en forma importante al conocimiento, haber obtenido reconocimiento nacional e internacional que lo acredite como experto en su campo, haber efectuado una destacada labor de formación de investigadores independientes y ser capaz de hacer aportes a la formación de personal especializado particularmente de doctorado.
4. Para el Nivel IV, además de los requisitos exigidos para el Nivel III, el investigador deberá haber efectuado una destacada labor en la consolidación de grupos locales de investigación.

Gráfico N° 7: Hombres y Mujeres Acreditados y Acreditadas en el PPI 1990-2007



Fuente: ONCTI, PPI, Boletín N° 2, octubre 2007

También se explicitan las exigencias para optar a ser clasificado o clasificada en el Nivel III (que contempla la clasificación por un período de cuatro (4) años).

Para el Ingreso o ascenso en el Nivel III:

1. Tener un mínimo acumulado de veinte (20) publicaciones, de las cuales al menos dieciséis (16) deben ser publicaciones Tipo "A". Debe tener tres (3) publicaciones Tipo "A" en los últimos tres (3) años que no hayan sido contabilizadas en convocatorias anteriores.
2. Contribuir a la formación de investigadores, lo cual se reflejará en tutorías de: trabajos especiales de grado, tesis de postgrado, trabajos de investigación, PIN, becarios, post-doctorantes o instructores por concurso de oposición. Coordinación académica de grupos de investigación y supervisión de al menos un (a) (1)

estudiante de doctorado. En caso de no cumplir con el último requisito señalado, haber graduado al menos dos (2) estudiantes de maestría.

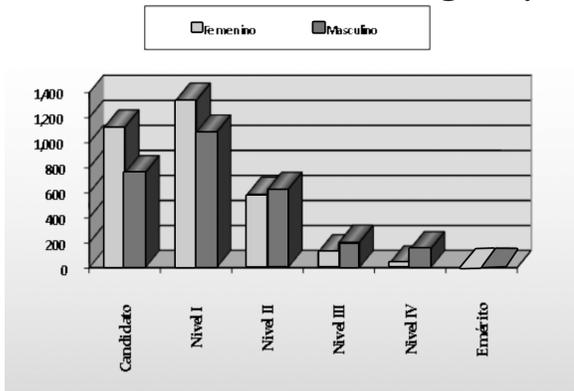
Además de éstas, el o la aspirante debía acumular tres (3) de los cuatro (4) requisitos establecidos a continuación: demostrar evidencia de independencia en sus labores de investigación; haber promovido y liderizado grupos de investigación y reflejar originalidad y continuidad en la creación y desarrollo de líneas de investigación. En aquellas disciplinas en las que el criterio de independencia señalado anteriormente no aplicara, el investigador deberá presentar evidencias de haber promovido y liderizado grupos de investigación, reflejar originalidad y continuidad en la creación y desarrollo de líneas de investigación. http://www.oncti.gob.ve/progr-mappi_evaluac.php

En la última medición del PPI que fue en el 2008, las mujeres fueron mayoría en los niveles de candidato y I. En el nivel II serían superadas levemente por los hombres y en los niveles III y IV, fueron notoriamente superadas por estos (Investigadores e Investigadoras en el Programa de Promoción del Investigador (PPI), según categoría y nivel, 2008). Volvemos a la hipótesis que ya avanzáramos: el asunto está ligado al usufructo de los espacios públicos y el poder por parte de una mayoría masculina y el lugar que ocupan en la mujer los asuntos ligados a la maternidad, la lactancia, la crianza de hijos e hijas, atención y los cuidados de la familia y de la casa u hogar. Está ocurriendo otro fenómeno que no podemos descuidar y el que es necesario estudiar y está ligado a las relaciones sociales y a las relaciones de poder que favorecen a ciertos grupos o roscas dentro de las academias, lo que permite publicaciones e investigaciones de dudosa científica y credibilidad. Esta situación evidencia con nitidez que el problema no está en la formación: las mujeres están a la par que los hombres en doctorado y en licenciatura y por encima en maestrías y especialización. Cuál es el parámetro que califica el Programa: el desempeño en el postgrado (especialización, maestría y doctorado) por encima de la docencia e investigación en el pregrado que es un área dominada por las mujeres.

No podemos dejar de notar la diferencia que hay en el nivel de estudios de TSU, la cual se explica por la diferencia en la educación recibida por hombres y mujeres y los roles para los cuales son preparados y preparadas:

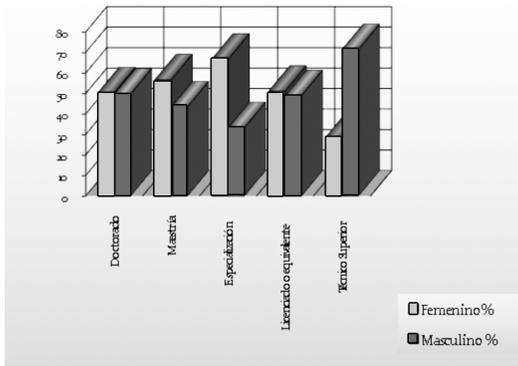
la educación de los hombres ha estado ligada durante largo tiempo en la historia de la humanidad, a la ciencia, a la aplicación y al mundo del trabajo y de la productividad (Investigadores e Investigadoras en el Programa de Promoción del Investigador (PPI), según grado académico, 2008).

Gráfico N° 8: Investigadores e Investigadoras en el Programa de Promoción del Investigador (PPI), según categoría y nivel, 2008



Fuente: PPI, 2008.

Gráfico N° 9: Investigadores e Investigadoras en el Programa de Promoción del Investigador (PPI), según Grado académico, 2008



Fuente: PPI, 2008.

Reflexiones y Consideraciones Generales

La educación en un sentido amplio del término, yendo más allá de lo estrictamente escolar: la escuela que modela roles, funciones, mentalidades, modela también sistemas de relaciones sociales, culturales, políticas, económicas; modela o contribuye a modelar estereotipos, prejuicios, costumbres. No escapan en la educación y en la escuela, los aprendizajes de los roles supuestamente femeninos o los supuestamente masculinos y la elaboración de un discurso sobre las diferencias en las posibilidades educativas y la valoración de lo que es la vocación o lo que debería ser la vocación para el caso femenino o masculino, así como otros estereotipos que nada tienen que ver con la realidad y menos con las potencialidades intelectuales de las mujeres o de los hombres o de los pobres o de los negros.

Por esa razón no podemos desligar lo educativo y escolar de los procesos históricos. Tampoco podemos desligar lo educativo y escolar de la historia de las mentalidades: la historia de la educación y de la escuela se inscriben de manera directa en la historia de los procesos mentales y todos sus factores, elementos, categorías, etc. La escuela no es un sitio aséptico, todo lo contrario, en ella inciden y repercuten todos los sesgos, todas las orientaciones, todas las desviaciones.

Las ciencias sociales o las ciencias fácticas o las aplicadas o duras, o como quiera que sean denominadas, son productos sociales e históricos, tienen relación con las mentalidades, tienen que ver con el proceso histórico de la humanidad y por lo tanto de las mujeres y de los hombres y de cómo sus mentalidades, sus conductas, sus posibilidades o imposibilidades, su visibilización o su invisibilización se relacionan entre sí, no son azarosos o son menos azarosos de lo que pueda creerse.

La escuela actuando en solitario no podrá derrotar una larga y profunda historia que habita en la mente humana y que hasta ahora se ha confabulado con una compleja red de elementos grandes y pequeños que se conoce como el patriarcado -desde sus formas más autoritarias hasta las más sutiles- que se conjuga con la asignación de espacios sociales y naturales para mujeres, casi siempre privados o prepolíticos lugares sin ley e invisibilizadores, además de todo el bagaje de preconceptos, mitos, creencias y tradiciones acerca de las mujeres y su inteligencia y que han afectado a las mujeres mismas a lo largo de la historia en su manera de verse y de ver al resto de la humanidad. Una consecuencia de esto, son las limitaciones

que ellas mismas se aplican o han permitido que se les aplique en el tratamiento social en espacios de trabajo, de educación, en los espacios públicos de participación civil o política.

Todo este panorama no puede desligarse de la naturaleza de los discursos en contra de la mitad de la población mundial: discursos racionalistas, funcionalistas, biologicistas, fisiologistas, religiosos, políticos, liberales, positivistas, románticos, etc.

Es necesario estudiar el trabajo cotidiano de la escuela y la formación de maestros y maestras en su relación con la formación de la conciencia y de la ciudadanía de niñas y niños, de manera de poder derrotar el conservadurismo, los mitos, las tradiciones que operan en contra o en detrimento de la igualdad de oportunidades y condiciones para alcanzar la igualdad plena. También habría que ver la relación con una serie de mecanismos de formación de la mentalidad, como son: la religión, la nueva religión o mass media, la familia.

No escapa a estas realidades, la falta de voluntad política para atender los movimientos de las mujeres en la búsqueda de la igualdad y las condiciones objetivas para lograrla, y tampoco al conservadurismo que pervive en las realidades sociales.

En la incorporación de las mujeres a los sistemas de ciencia y tecnología —donde todavía son escasas— hace falta más que el discurso, hace falta crear las condiciones sociales, políticas (porque la ciencia depende de decisiones políticas), para su inserción en condiciones de igualdad. Para ello hay que valorar y hacer visible el trabajo de las mujeres en estos espacios de ciencia y política.

Para hacer justicia es necesario revisar los parámetros de medición de la docencia e investigación y equiparar la labor en pregrado y en postgrado, sobre todo para evitar los privilegios que se han otorgado las roscas ligadas a las academias. También es urgente la revisión exhaustiva de las publicaciones, su arbitraje y legitimidad, ya que esos mismos sectores que detentan puestos de poder en las academias, hacen uso indebido del mismo para apalancarse y promoverse.

La escuela incluyente de hombres y mujeres iguales en el sentido más amplio del término, tendría que servir a los fines de la humanidad en la búsqueda y promoción de una ciencia que se ponga al servicio de la humanidad y abandone los esquemas depredadores del planeta y de la

biodiversidad. Sólo desde la perspectiva de la igualdad plena entre los seres humanos, podría alcanzarse la altura moral para hacerlo.

Bibliohemerografía

- ACEVEDO, Doris (2002). El trabajo y la salud laboral de las mujeres en Venezuela. Una visión de género. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad de Carabobo.
- ACEVEDO, Doris (2005). Desigualdades de género en el trabajo. Evolución y tendencias en la sociedad venezolana. Producción y reproducción. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 10(24). Caracas: UCV, Centro de Estudios de la Mujer.
- ACKER, Sandra (1994). Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- AGRA, María Xosé (2006) El emblema de lo privado. Notas sobre filosofía política y crítica feminista. Revista de Ciencias Sociales de España. [Revista en línea]. Disponible en: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/331/332>. [Consulta: 2008, julio26].
- AMORÓS, Celia (1985).Hacia una crítica de la Razón Patriarcal, Barcelona – España: Editorial Anthropos.
- AMORÓS, Celia (2000). Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad. Instituto de la mujer. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.). Madrid.
- AMORÓS, Celia (2005). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias ... para las luchas de las mujeres. Universitat de Valencia. Feminismos. Instituto de la Mujer. Ediciones Cátedra. Madrid.
- ANDER-EGG, Ezequiel (2003). Métodos y Técnicas de Investigación Social IV. (2.ª ed.). Argentina: Lumen-Hvmanista.
- ANDREANI ARMAS, Flor (1998). Mujeres, Vida cotidiana y malestar psíquico. Venezuela: UCV, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES).
- BACZKO, Bronislaw (2000). Une Éducation pour la Démocratie, Librairie Droz, Genève.

- BALANDIER, Georges (1993). El desorden. La teoría del caos y las Ciencias Sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Serie CLA.DE.MA. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BANCHS, María A. Educando para la igualdad. En: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer (1998). Centro de Estudios de la Mujer, Volumen 3 No. 9. UCV, Caracas, octubre/ diciembre.
- BANCHS, María A. Mujer, visibilidad y ciudadanía. En: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer (1998). Centro de Estudios de la Mujer, Volumen 3 No. 8. UCV, Caracas, julio / septiembre.
- BANCHS, María A. Representaciones Sociales, memoria social e identidad de género. En: Revista Humanitas (2000). Portal Temático de Humanidades, Vol. 2, N° 1, UCV, Caracas.
- BEAUVOIR, Simone. El Segundo sexo. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1981
- BEAUVOIR, Simone. Memorias de una joven formal. Traducción de Silvina Bullrich. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1967.
- BELLOTI, Magui (2002). El feminismo y el movimiento de mujeres. Una contribución al debate. Argentina 1984-1989. Centro de Documentación sobre la Mujer. Buenos Aires.
- BERNAL, John (1989). Historia Social de la Ciencia, Editorial Península, Madrid.
- BERNERÍA L y ROLDAN M. (1992). Las Encrucijadas de Clase y Género. México: Fondo de Cultura Económica.
- BETHENCOURT, Luisa (1998). Mujeres, trabajo y vida cotidiana. Caracas: UCV, Publicaciones del CENDES.
- BOURDIEU, Pierre (1998). La domination masculine. Collection Liber, Edit., Seuil, Paris
- BROWNE, Naima y FRANCE, Pauline (compiladoras) (1986). Hacia una educación infantil no sexista. Madrid: Morata.
- CAMPS, Victoria (1998). El siglo de las mujeres. Feminismos. Ediciones Cátedra, S. A. Gráficas Rógar, S. A., Navacarneiro, Madrid.
- CAPPELLETTI, Ángel (1992). Positivismo y Evolucionismo en Venezuela. Monte Ávila Editores, Caracas.

- GARGALLO, Francesca (2004). Las ideas feministas latinoamericanas. Biblioteca Pensadoras Latinoamericanas. Departamento Ecuménico de Investigación. Ediciones desde abajo. Colombia.
- CARTAY, Rafael (2003). Fábrica de ciudadanos. La construcción de la sensibilidad urbana (Caracas 1870-1980). Fundación Bigott. Bigotteca Serie Historia. Caracas.
- CASSIRER, Ernst (1990). Le problème Jean-Jacques Rousseau. Textes du XXè Siècle. Hachette. Paris.
- CLAIR, Renée (ed.) (2006). La Formación Científica de las Mujeres ¿Por qué tan pocas Científica. España: Ediciones UNESCO.
- COBO, Rosa. (1995) Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau. Universitat de Valencia. Madrid: Instituto de la Mujer. Ediciones Cátedra.
- COMITE DE REDACTION DE LA REVUE CLIO, HISTOIRE, FEMMES ET SOCIETES (2004). Les mots de l'histoire des femmes. Presses Universitaires du Mirail. Université Toulouse Le Mirail, Toulouse. Traducción Emma Martínez.
- CONDORCET (1980). Bosquejo de un Cuadro histórico de los Progresos del Espíritu Humano. Edición Preparada por Antonio Torres del Moral y Traducción de Marcial Suárez. Editora Nacional, Madrid.
- CONDORCET (1994). Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris, GF-Flammarion, (Présentation, notes, bibliographie, chronologie par Catherine Kintzler).
- CONDORCET (2006). Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792. Libro en línea : <http://www.condorcet-problematique-philosophique.htm>. Consulta: 2006, abril 22.
- CONDORCET, DE GOUGES, DE LAMBERT y otros (1993). La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo VXIII. Cultura y diferencia. Pensamiento crítico. Pensamiento utópico. Comunidad de Madrid. Anthropos Editorial del Hombre.

- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario) Marzo 24, 2000.
- CORRADIN, Irene et MARTÍN, Jacqueline (1999). Les femmes sujets d'histoire. Collection Féminin y Masculin. Presses Universitaire du Mirail.
- D'ATRI, Andrea. Pan y Rosas. Pertenencia de género y antagonismo de clase en el capitalismo. Ediciones Las armas de las críticas. Buenos Aires, Argentina, 2004.
- DE GENATIOS, Genoveva (Compiladora) (2005). La Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela y su Constitución. Caracas: Editorial Innovación Tecnológica.
- **Declaración del Milenio**, en: <http://www.centrounesco.org/id11.html>; consultada el 12/08/2008, 9:00 am
- DELGADO, Yamile y GONZÁLEZ, María (Coordinadoras) (2006). Mujeres y Trabajo: Género, trabajo, salud, educación, arte, cultura y redes en movimiento. Venezuela: Universidad de Carabobo, Laboratorio de Investigaciones en Estudios del Trabajo (LAINET).
- DELGADO, Yamile y ROJAS, Belkis (Coordinadoras) (2008). Mujeres en el Siglo XXI. Venezuela: Universidad de Carabobo, Laboratorio de Investigaciones en Estudios del Trabajo (LAINET).
- DÍAZ, María. (1998). Liderazgo Femenino en educación Superior. Revista de Estudio de la Mujer, 3(6), 97-102. Caracas: UCV, Centro de Estudios de la Mujer.
- DÍAZ, María. (2004). Liderazgo de la mujer gerente en Universidades y sus implicaciones para el aprendizaje organizacional. Revista de Estudio de la Mujer, 9(23) ,67-77. Caracas: UCV, Centro de Estudios de la Mujer.
- DURKHEIM, Emile (Versión electrónica 2002). Éducation et Sociologie. Libro en línea : www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/. Consulta: 2003, enero.
- DURU-BELLAT, Marie (1990). L'école des filles ¿Quelle formation pour quels rôles sociaux? Collection Bibliothèque de l'éducation. Editions L'Harmattan, Paris.

- ENGELS, Federico. El Origen de la Familia, La Propiedad Privada y el Estado, capítulo 2: La Familia. [Libro en línea] Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/cap2.htm>. [Consulta: 2008, junio 25].
- ESPINAR RUIZ, Eva y RÍOS HERNANDO, José. (2002). Producción de espacios y Desigualdades de Género. España: Universidad de Alicante, Centro de Estudios sobre la Mujer.
- ESTEBAN, León y LÓPEZ Martín (1993). La escuela de primeras letras según Juan Luis Vives: estudio, iconografía y textos. Valencia, Martín Impresores.
- EYNDE, Ángeles van den. Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. En: En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, N° 6. Género y Educación. Septiembre - Diciembre 1994. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Artículo en Línea: <http://www.oei.es/revistactsi/numero6>. Consulta: 2006, marzo 3.
- FDIM. <http://www.fdim-widf.com.br/Atualizacoes/Novembro2006/CmbFdim/CmbFdim Pg3/ e3.htm>
- FERNÁNDEZ, Ana María (Compiladora) (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias. Editorial Paidós. SAICF. Argentina.
- FRAISSE, Geneviève (1998). Les femmes et leur histoire. Collection Folio Histoire. Editions Gallimard.
- FUENMAYOR, Luís (1995). Universidad, poder y cambio. Caracas: FUNDAPRIU, FAPUV Y Secretaría de la UCV.
- GAMBA, Susana. Feminismos (historia y corrientes). [Artículo en línea] Disponible en: <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=5704> [Consulta: 2008, febrero 25].
- GARAVITO, C.0 y CARRILLO, M. (2004). Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en el Perú: 1978-2003, UNESCO. Informe para UNESCO [Página Web en Línea]. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/ GENERO/informe%20G%C3%A9nero%20-%20per%C3%BA.pdf [Consulta: 2007, Diciembre 19].

- GARCÍA de LEÓN, María Antonia (1994). *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Anthropos Editorial del Hombre. 1a Edición, Madrid.
- GARCÍA MALDONADO, Ana (1996). *La Mujer en la Historia de Venezuela*. Caracas: Venezuela.
- GARCÍA de Cortázar, Marisa (1998). *Alumnas y profesoras en Campos científicos-tecnológicos en universidades Europeas: algunos datos para el análisis*. *Revista de Educación*. (316), 283-296. España.
- GIORDANO, Verónica. *Ciudadanía universal/Derechos excluyentes: la mujer según el código civil en Argentina, Brasil y Uruguay (1900-1930)*. En libro: *Jornadas Gino Germani*. IIFCS, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina. 2003. p. 17, disponible en: <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/germani/giordano.rtf>. Consulta: 2006, agosto 24.
- GONZÁLEZ, Silvia, RÍOS, Elena, y ROSALES, Silvia (2001). *El currículum oculto en la escuela "la pobreza condiciona pero no determina"* Trabajo Social y Educación. Argentina: Grupo Editorial Lumen Hvmánitas.
- GONZALEZ, Ernesto, Carmen ARÉVALO y Manuel VELASCO 1996. *Programa de Promoción del Investigador (ppi) en Venezuela: ¿reconocimiento o estímulo?* *Interciencia* 21(2): 86-93. Artículo en línea, url: <http://www.interciencia.org.ve>, Consulta: 2006, abril 23.
- GONZÁLEZ, Jorge (coordinador), AMOZURRUTIA, José y MAAS, Margarita (2007) *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. México: Colecciones intersecciones.
- GONZÁLEZ, María y PÉREZ, Eulalia. (2002). *Ciencia, Tecnología y Género*. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. [Revista en línea] Disponible en: www.oei.es/revistactsi/numero2/varios2htm. [Consulta: 2007, Diciembre 19].

- GUÉDEZ, Víctor. (1987). Educación y Proyecto Histórico-Pedagógico. Caracas: UCV, Fondo Editorial del Vicerrectorado Académico.
- GUILLERMO, F. “Sobre la historia y la actualidad del movimiento feminista”. Rebelión, Red de Intelectuales y Artistas en Defensa de la Humanidad, <http://humanidadenred.org.ve>. Generado: 25 February, 2008, 03:38.
- HERNÁNDEZ, Eumelia: “Lograr el voto femenino debe ser nuestra consigna”. Revista Aquí Está, N° 109, Caracas, 23 de febrero de 1943.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BATISTA, L., (2003). Metodología de la Investigación. (3ª. ed). México: Mc Graw-Hill.
- HIRATA, Helena, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré et Danièle Senotier (2000). Dictionnaire Critique du Féminisme. Presse Universitaires de France (PUF), Paris. Traducción Emma Martínez.
- http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/f/ptiempoarg.pdf. Consulta: 2006, febrero 24.
- http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/a/c07.pdf. Consulta: 2006, febrero 24.
- <http://www.trabajo.gov.ar/institucional/1mayo.htm>. Consulta: 2006, abril 24.
- http://www.abn.info.ve/reportaje_detalle.php?articulo=156. Consulta: 2006, febrero 24.
- <http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/>. Consulta: 2004, octubre 24.
- <http://www.clasecontraclase.cl/generoTmarxista2.php?id=9>. Consulta: 2006, febrero 24.
- http://www.comitemujeresasc.org/documentos/las_mujeres_en_la_revolucion.shtml-21k-http://www.mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/sys/fmu/b/c12.pdf. Consulta: 2006, marzo 24.
- <http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/recursos/coeducacion/historia/feminismo/pdf/SenecaFalls.pdf>.

- <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEpZAAkAlpCR-JUYEqM.php-18k->. Consulta: 2004, octubre 24.
- <http://www.isis.cl/publicaciones/miraesp2.htm-59k->). Consulta: 2004, octubre 24.
- <http://www.oncti.gob.ve/programappi.php>. Consulta: 2006, agosto 24.
- <http://www.parlamento.gub.uy/repartidos/camara/D2001110809-00.htm-17k>. Consulta: 2004, octubre 24.
- http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942005000200002-139k-. Consulta: 2006, febrero 24.
- <http://www.ua.es/dossierprensa/2002/07/23/5.html> (entrevista realizada por Antonio Calvo Roy a Hebe Vessuri en El País, Madrid, 23 de julio de 2002). Consulta: 2006, marzo 24.
- http://www.ucab.edu.ve/ucabnuevo/SVI/cct_libro.htm). (Carmen Clemente Travieso). Consulta: 2006, abril 24.
- HUGGINS, Magally. Género, políticas públicas y promoción de la calidad de vida. En: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer (2005). Centro de Estudios de la Mujer, Volumen 11 No. 26. UCV, Caracas, octubre.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER (1993). La Mujer latinoamericana ante el reto del Siglo XXI. IX Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- JARA, Oscar. (1994). Para Sistematizar Experiencias. México: Centro de Estudio y Publicaciones ALFORJA.
- JIMÉNEZ, Etilvia y Edén ANGULO (2001). La Educación de Niñas y Jóvenes de Caracas entre 1912 y 1950. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en Educación, EE, FH y E de la UCV, inédito. Tutora: Emma Martínez
- LACUEVA, Aurora. Niñas y mujeres en los libros de texto. Revista Universidad, N° 5 (1983), pp. 69-72.
- LAMAS, Marta. (1996). La perspectiva de género. Revista La Tarea 8(47). México.
- LAMAS, Marta. "Equidad de Género en la UNAM". Ponencia presentada en el foro "Democratización de las instituciones

de educación superior en el siglo XXI: Equidad de Género en la UNAM”, 18 de octubre de 2007.

- LEAL, Ildefonso (1984). Historia de la UCV 1721-1981. Ediciones de la Biblioteca de la UCV, Caracas.
- LENARDUZZI, Zulma y VALLEJOS, Adriana. (2000) Mujeres, Feminismo y Género en la Producción del Conocimiento Científico. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina: Revista de Ciencia y Tecnología N° 20, Año XI.
- LEÓN, María (2007). Consultado en: <http://www/escuelas/cienciassociales/htm/revistacoris/htm>, consultado el 3 de feb. 2008 a las 11:40 am. (Este Artículo forma parte de la Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Coris (2007), Vol. 5).
- LEY DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LA MUJER (Decreto N° 428). (1999, Octubre 25). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.398 (Extraordinario) Octubre 26, 1999.
- LEY ORGÁNICA DEL TRABAJO. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.152 (Extraordinario) Junio 19, 1997.
- LEY ORGÁNICA SOBRE EL DERECHO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.770 (Extraordinario) Septiembre 17, 2007.
- LÓPEZ R, Francesc (Dir.). (2002). Género y educación, la escuela coeducativa. España: Editorial Laboratorio educativo.
- LOZADA, Mireya. Vida cotidiana y espacio público. La acción política de las mujeres. En: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer (1998). Centro de Estudios de la Mujer, Volumen 3 No. 8. UCV, Caracas, julio / septiembre.
- LUQUE, Guillermo (Coordinador) (1996). La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política (Conmemoración del Primer Congreso Pedagógico venezolano 1895-1995). Caracas: UCV.
- MARTÍNEZ, Emma (2007). Escuela, Educación y Trabajo Profesional para las Mujeres en Venezuela en el período histórico 1840-1940. Relaciones con las categorías Educación, Trabajo y

- Derechos Civiles y Políticos. Caracas: UCV, Trabajo de Ascenso a Asociado. Inédito.
- MARTÍNEZ, Emma (2006). La educación de las mujeres en Venezuela (1840-1912). Caracas: UCV, Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación.
 - MARTÍNEZ, Emma, Del lado femenino de la Ilustración, 1999. Revista de Estudios de la Mujer, Vol. 4, Nos. 12 y 13, (Julio-Diciembre). Caracas: UCV, Centro de Estudios de la Mujer.
 - MARTÍNEZ, Miguel (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
 - MARTÍNEZ, Sara (2006). Mujeres y universidad. Vidas académicas. México: Universidad de Colima.
 - MARUANI, Margaret, ROGERAT, Chantal y TORNOS, Teresa (Directoras) (1998). Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado del trabajo. Barcelona: Editorial Icaria & Antrazyt.
 - MARX, Carlos (1991). El Capital. F.C.E. 21ª reimpresión. México.
 - MARX, Carlos y Federico Engels (1975). La Ideología Alemana. Ediciones Pueblos Unidos, 5ª edición Española. Argentina.
 - MÉNDEZ, Carlos. (2003). Metodología Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación. (3ª. ed). Colombia: Mc Graw-Hill.
 - MENDOZA, José. (1960) Curso de Sociología .Tomo II. 3ª reimpresión. México: Graficas Marsiega, S.A.
 - MICHEL, André. (1983) El feminismo. México: el Fondo de Cultura Económica.
 - MICHEL, André. “Los estereotipos sexistas en la escuela y los manuales escolares”. En: Revista Educere (2001). Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Volumen 5 Nro. 12. ULA, Mérida, enero / marzo.
 - MOLINA PETIT, Cristina (1994). Dialéctica feminista de la Ilustración. Anthropos Editorial del Hombre. 1a Edición, Madrid.
 - MOLYNEUX, Maxine (2003). Movimientos de mujeres en América Latina. Estudios teórico comparado. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. Ediciones Cátedra. Madrid.

- MORÍN, Edgar (1984). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MUNDO DE MUJERES. http://www.mmww08.org/index.cfm?nav_id=90; 12/08/2008, 9:00 am.
- NACIONES UNIDAS (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing, China. [Documento en línea] Disponible: www.unesco.org/water/news/pdf/beijing_declaration_es.pdf. [Consulta: 2008, Enero 20].
- NEWLAND, Kathleen (1982) *La mujer en el Mundo Moderno*. Madrid: Edit. Alianza Editorial.
- NEWLAND, Kathleen y Mc GRATH, Patricia. (1977) *La Mujer y el Progreso*. Argentina: Cuadernos del Hoy Candente. Editorial Tres Tiempos.
- PAPADÓPULOS, Jorge Rosario RADAKOVICH. Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006). *INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Editorial Metrópolis, C.A.
- PÉREZ CANTÓ, María Pilar y CASAÚS Arzú, Marta Elena (Editoras). *La mujer Latinoamericana ante el reto del siglo XXI. IX Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer*. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1993.
- PÉREZ SEDEÑO, Eulalia y, Marta I. González García. Ciencia, Tecnología y Género. En: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, N° 2, Enero-abril 2002. Artículos. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (<http://www.oei.es/revistactsi/numero2>)
- PORTOLÉS, Asunción Oliva. "Feminismo Postcolonial: La Crítica al eurocentrismo del feminismo occidental". *Cuaderno de Trabajo*, N° 6, abril 2004.
- PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán (2005). *De una educación de castas a una educación de masas*, IESALC-UNESCO / Fondo Editorial IPASME, Caracas.

- PULEO Alicia (edición) y Cèlia Amorós (presentación) (1993). Condorcet, Gouges, De Lambert y otros. La Ilustración Olvidada. La polémica de los dos sexos en el siglo XVIII. Anthropos Editorial del Hombre. 1a Edición, Madrid.
- PULEO Alicia H. (2000). Filosofía, Género y Pensamiento crítico, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- PULEO, Alicia H., (1992). Dialéctica de la sexualidad. Género y sexo en la filosofía contemporánea. Feminismos. Ediciones Cátedra, S.A. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid.
- RESTREPO, Alejandra. “Feminismo y discurso de género: reflexiones preliminares para un estudio sobre feminismos latinoamericano”. Polis revista de la Universidad Bolivariana año 2004, vol 3, nº 009, Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, Chile
- REY DE VIERA, María. Estereotipos sexuales en la atención de la denuncia en violencia doméstica hacia la mujer. En: Revista venezolana de estudios de la mujer, 1999, Vol. 4, Nros. 12 y 13 julio/diciembre.
- RIENCOURT, Amaury de (1977). La mujer y el poder en la historia. Como la diferencia entre los sexos han formado nuestro destino. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa Ma (Ed.) (1997). Mujeres en la historia del pensamiento. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- ROUSSEAU, J. J. (1973). Emilio o de la Educación, Editorial Fontanella, Barcelona.
- ROUSSEAU, J. J. (1998). El Contrato Social. Traducción Leticia Halperín Donghi. Biblioteca clásica y contemporánea. Editorial Losada. Buenos Aires.
- ROUSSEAU, J. J. Emilio o de la Educación. Versión digital <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteraturaUniversal/Rousseau/Emilio/LibroIV.asp>). Consulta: 2006, septiembre 12).
- SABANES, Plou (2004). Las Mujeres y las Políticas de Internet en América Latina y el Caribe. Revista de Estudio de la Mujer, 9(22), 97-247. Caracas: UCV, Centro de Estudios de la Mujer.

- SALAS, Miguel. Campos Petroleros, Cultura Empresarial y la Construcción de Ciudadanía en Venezuela. California: Departamento de Historia, Pomona College, Claremont.
- SEIDLER, Víctor (2000). La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social. México: Editorial Paidós Mexicana.
- SIERRA, Rosaura (2003). Feminización de la Matrícula de Educación Superior y Mercado de Trabajo en Venezuela (1970-1999), UNESCO. [Informe en Línea]. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/GENERO/informe%20G%C3%A9nero%20-%20Venezuela%20-%20Resumen.pdf. [Consulta: 2007, Diciembre 19].
- TOMÉ, Amparo y_RUIZ, Rafael. El espacio de juego: escenario de relaciones de poder. En Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 52-53, 2002.
- TORNS M, Teresa (1.991). “Trabajo, mujer y clase obrera”. Trabajo y clase obrera hoy. Madrid: Fundación de Investigación Marxistas.
- TORRE, Mauro. (1996). La Mujer, gran ausente de la Historia Universal. Quito: TM libros Internacional, C.A.
- TORRES, Jurjo (1998). El currículum Oculto. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES, Patricia (coordinadora) (2007). Uso y construcción de las fuentes orales, escritas e iconográficas. Universidad de Guadalajara, México.
- TOSTA, Virgilio (1960). Manual de Sociología. Caracas: Librería Mundial.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (1996) Egresados de la Universidad Central de Venezuela 1725-1995. Tomo I. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (1996) Egresados de la Universidad Central de Venezuela 1725-1995. Tomo II. Volumen II. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (2004) Egresados de la Universidad Central de Venezuela 1996-2003.

Tomo III. Volumen I. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela.

- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (2006). Manual de Organización Universidad Central de Venezuela Vicerrectorado Administrativo. Caracas
- VALCÁRCEL, Amelia, La memoria colectiva y los retos del feminismo. Serie mujer y desarrollo, N° 31, Santiago de Chile, marzo de 2001.
- VALCÁRCEL, Amelia, Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI. Consultado en <http://www.mujeresenred.net>, consultado el 7 de nov. 2006 a las 10:29 am. (Este Artículo forma parte del libro: de Amelia Valcárcel y Rosalía Romero (eds.), col. Hypatia, Instituto Andaluz de la mujer, Sevilla, 2000, págs.19-54).
- VALCÁRCEL, Amelia. (1997). La política de las mujeres. Madrid: Ediciones Cátedra.
- VALDIVIESO, Magdalena. Mujer y gerencia: un desafío al poder patriarcal. En: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer (2004). Centro de Estudios de la Mujer, Volumen 9 Nro.23. UCV, Caracas, julio / diciembre.
- VALERA, Ylse. Mujeres: luchadoras y emprendedoras dentro de un mundo hostil. Consultado el 07 de marzo de 2006 en el sitio: http://www.abn.info.ve/reportaje_detalle.php?articulo=156 (Publicado por ABN 07/03/2006).
- VESSURI, Hebe y CANINO, María Victoria (2001). El género en la ciencia venezolana (1990-1999). INCI. [online]. jun. 2001, vol.26, no.7 [citado 21 Junio 2007], p.272-281. En: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442001000700002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0378-1844. Consulta: 2006, septiembre 12).
- VIANELLO, Mino y CARAMAZZA, Elena (2002). Género, espacios y poder, para una crítica de las Ciencias Política .España: Ediciones Cátedra.
- VITALE, Luis La Rebelión de las mujeres. Consultado el 05 de marzo de 2006 en el sitio: <http://www.clasecontraclase.cl/generoTmarxista2.php?id=9> (Publicado por Clase y Género).

De la Invisibilidad a la Palestra Pública: 50 Años de Educación Indígena en Venezuela 1951-2001.

Esteban Emilio Mosonyi
María Suárez L. *¹

a.- Educación y uso de los Idiomas Indígenas en las Indias.

La educación para los pueblos indígenas no puede comprenderse sin hacer referencia a la experiencia histórica, especialmente en lo concerniente al tratamiento del que ellos fueron objeto en las diferentes legislaciones impuestas desde la llegada de los Conquistadores. En efecto, para lograr una contextualización aceptable del estatus real de los pobladores amerindios –este parece ser el mejor término para desambiguar el significante– a lo largo de más de quinientos años, es necesario retroceder brevemente a los orígenes del eurocentrismo y la gestación de la cultura occidental. Recuérdese que los griegos de la Antigüedad denominaban etnocéntricamente “bárbaros” a la mayoría de los pueblos vecinos y distantes, absolviendo solo a ciertas naciones mediterráneas y posteriormente a los romanos, al ser conquistados por ellos. Cualquier persona con un poquito de oído musical se da cuenta de la naturaleza cuasi-onomatopéyica del término, pues la reduplicación “bar-bar” remite sin duda a un aparente balbuceo prelingüístico de quienes no hablan griego, según los portadores de la cultura helénica. La otra fuente de la cultura occidental reside en el judeo-cristianismo, con su énfasis en la verdad absoluta a través de la religión revelada, aun cuando esta se dividiera posteriormente en mil fragmentos. Conviene igualmente destacar el terrible racismo cultural, no siempre biológico, inherente a este módulo de pensamiento, al no

1 Asistente de investigación del Dr. Esteban Emilio Mosonyi.

concebir que otros pueblos, de diversas latitudes y características sociales muy diferenciadas, pudiesen adquirir la misma riqueza y un equivalente desempeño culturales ni a través de largos milenios de evolución continuada. Sólo podían aspirar, en el mejor de los casos, a ser unos buenos imitadores de un modelo exclusivo e insuperable. Decimos que en esa visión predomina el racismo cultural sobre el biológico, porque si a ver vamos, los pueblos amerindios difieren de los europeos físicamente menos que los africanos e inclusive la mayoría de los asiáticos; mas aun así los primeros teólogos hispanos no les atribuían alma y espíritu humanos. Ese prejuicio extremo se trató de rectificar más adelante, pero siempre quedó como telón de fondo un marcado desprecio por las sociedades nativas de América.

Desde otra perspectiva, el ultra-evolucionismo ha sido y todavía sigue siendo una característica sobresaliente de las distintas escuelas de pensamiento con raíz eurocéntrica, pues el único punto donde parecen coincidir todas las corrientes filosóficas e ideológicas es en una suerte de linealidad ascendente e ininterrumpida: conducente desde un absoluto primitivismo rayano en lo animal, expresado en los pueblos mal llamados “tribales” de todos los continentes, hasta llegar finalmente al refinamiento cultural y desarrollo científico-tecnológico –básicamente capitalista– privados de Europa y algunas naciones adoptivas como las de Norteamérica y tal vez la Australia Británica. Las etapas intermedias según la postura del marxismo –igualmente eurocéntrico, al menos en sus orígenes– serían el Esclavismo, el Feudalismo y quizá algunas formaciones asiáticas de acuerdo con ciertas teorías complementarias. En este cuadro tan reduccionista no tienen cabida las culturas originarias de América, ni en el momento de la Conquista y tampoco al inicio de los movimientos independentistas. El Positivismo y sus variantes constituyen la doctrina más influyente de esta época, cuyo racionalismo extremo y talante científicista terminan de colocar al mundo no occidental, en su conjunto, en una situación de inferioridad y hasta precariedad; con un paralelismo sorprendente en la exacerbación de las políticas coloniales y neocoloniales prevalentes en la Edad Moderna, que aún se niegan a desaparecer. Por otro lado, las primeras teorías importantes sobre diversidad biológica y cultural son muy recientes; datan apenas de la segunda mitad del siglo pasado y distan todavía de ser asimiladas en su totalidad. El propio Simón Bolívar, si bien reconoce

en los indígenas unos seres explotados aspirantes a la redención, hace un planteamiento sobre el mestizaje como “solución final” para nuestros pueblos; lo cual excluye todo conato de autonomía y persistencia histórica para los aportes amerindios como tales, y para los pueblos de donde emanan.

En lo atinente al campo educativo, las lenguas autóctonas fueron usadas por la Corona española como vehículos de adoctrinamiento y dominio en los territorios recién ocupados. Quizás no sea preciso acotar que dichos idiomas siempre estuvieron acompañados del aprendizaje del español y, en algunos casos, del latín. Como bien lo señalan López y Küper en uno de sus trabajos:

Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena considerados por el régimen colonial como “lenguas generales”. Esto ocurrió, por ejemplo, en México y en el Perú, cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito y Cuzco los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción de la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el náhuatl o el quechua– y también a través del castellano y del latín (López y Küper 1999: 19).

Es menester resaltar que, en la situación arriba descrita, estaba implícita una valoración negativa de las culturas aborígenes demográficamente menos numerosas por parte de los españoles. Esta percepción peyorativa perduró largamente en el tiempo, hasta el punto de llegar a constituir la visión predominante en los inicios de las llamadas Ciencias Sociales y, lamentablemente, subsiste hasta nuestra época, sobre todo en la opinión pública generalizada y en aquellos sectores académicos ajenos a la temática indígena. Nos referimos aquí a la distinción –infundada y odiosa– de culturas “superiores” e “inferiores” entre los pueblos indios. Así, tropeizamos con exaltaciones y comparaciones entre las culturas mesoamericanas y andinas (Azteca, Maya e Inca), y aquellas culturas más pequeñas y de hábitat selvático, sabanero o desértico. Al respecto, Esteban Emilio Mosonyi alude: “No tan sólo durante la Colonia sino hasta los inicios

mismos de las Ciencias Sociales se las catalogaba simplemente de salvajes, primitivas, rudimentarias, prescindibles y condenadas a desaparecer. Se hacían incluso comparaciones desfavorables con las llamadas altas culturas mesoamericanas y andinas de América, por ejemplo la maya y la incaica” (Mosonyi 2006: 59). En efecto, sorprende seguir encontrando en la actualidad este tipo de apreciaciones en autores como Ernesto Barnach-Calbó, quien refiere: “No obstante, las lenguas de las altas culturas²—como el náhuatl y el quechua— utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos en el sentido explicado...” (Barnach-Calbó 1997: 20).

Volviendo al tema del uso de los idiomas aborígenes, las dificultades enfrentadas por los colonizadores europeos en sus primeros intentos de evangelización—sin mencionar los problemas relativos a la administración y control de los nuevos territorios—, los obligó a considerar ciertas lenguas amerindias como medios de comunicación. De ahí que, sobre todo los representantes de la Iglesia Católica, tuvieron la necesidad de aprender varias de ellas, especialmente aquellas que contaban con un porcentaje más o menos significativo de usuarios. En este sentido, como bien lo señalan diversos autores, ya desde la época colonial existía una política lingüística en relación con los pueblos indígenas, aspecto que contribuyó a la elaboración de algunos textos—esencialmente gramáticas y diccionarios—redactados de acuerdo con el patrón latino pero con análisis fonológicos muy deficientes. Tales libros fueron muy variados y numerosos en idiomas como el náhuatl, el quechua y el tupí-guaraní.

De cualquier manera, el español no requirió de mucho tiempo para acabar imponiéndose como idioma dominante debido precisamente al contexto generado, en principio, por los movimientos indios rebeldes a la Corona y, más tarde, por las revueltas emancipadoras dirigidas por los blancos americanos que comenzaban a gestarse en varias zonas del Continente. López y Küper señalan: “...las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena” (1999: 19). A partir de allí, se inicia el proceso de desplazamiento y

2 La cursiva es nuestra

marginación de las lenguas y culturas aborígenes que se agudizará a fines del siglo XVIII –fuertemente influenciado por el Iluminismo europeo con su vertiente unitaria de la razón absoluta e indisoluble–, y principios del siglo XIX con el surgimiento de los Estados Nacionales en Latinoamérica. Es en esta circunstancia como nace la política de “castellanización” en la mayoría de los países americanos, destinada a homogeneizar lingüística y culturalmente a la población originaria a través de la enseñanza exclusiva del idioma español. Paralelamente, las naciones angloparlantes, francófonas y lusoparlantes de la región reprodujeron la misma situación bajo sus respectivas Coronas.

b.- El Siglo XX Republicano.

Los Estados de países como México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia establecieron alianzas con una organización evangélica norteamericana llamada **Instituto Lingüístico de Verano** (Instituto Wycliffe), con la finalidad de que este se encargara de la “instrucción” de los indios que vivían en los lugares más apartados. Fundado en 1934 en Glendale-California, sus objetivos eran el adoctrinamiento bíblico y la integración del indígena a la “civilización occidental”. En Venezuela no existe registro oficial relacionado con la presencia de este instituto; sin embargo, el Gobierno Nacional le otorgó una autorización en 1953³ a la “Misión Nuevas Tribus” –casualmente también evangélica y de origen estadounidense– para que ejerciera funciones de “acercamiento y civilización de indígenas en el Territorio Federal Amazonas.”⁴ Las Nuevas Tribus (New Tribes Mission) fue creada por el Reverendo Paul Fleming en 1941, y su sede principal estaba ubicada en Sanford, Florida.

Aun cuando los representantes de dicha organización siempre negaron tener algún nexo con el Instituto Wycliffe (ILV), el cual fue duramente cuestionado en los diversos países donde desempeñaba labores, el sociólogo *Alexander Luzardo* –junto a otras personalidades y organismos– afirmaban que ambas sectas si tenían estrechas vinculaciones. En efecto,

3 No obstante, se sabe que los misioneros llegaron mucho antes, específicamente en 1946, cuando el gobernador del Territorio Federal Amazonas le concedió un permiso verbal al Reverendo norteamericano William C. Northrup, jefe de la Misión, para que se instalara en dicho estado. Ver: Marquina B. 1981. Las Nuevas Tribus. 1ª Edición. Caracas: CEVEJ. Pág.13.

4 Ministerio de Justicia. Oficio N° 1.198 del 4 de agosto de 1953.

años más tarde se pondrá en evidencia la veracidad de tales denuncias. Según lo refiere el Periodista Marquina en su trabajo, en declaraciones dadas al diario El Nacional el 31 de enero de 1980, el diputado de la Liga Socialista David Nieves, quien era miembro de la Comisión Investigadora nombrada por el Congreso para hacerle seguimiento a dicha misión, llegó a confirmar que la Misión Nuevas Tribus tenía relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano el cual pertenecía a una organización mayor constituida por la “**Wycliffe Bible Translators**”, el “**Summer Institute of Linguistics**”, y la “**Jungle Aviation Radio Service**” (Marquina 1980: 37). Además, el mismo periodista relata como, con el Reverendo Ramón Castillo, logró entrevistar al misionero Maurice Stucky quien les confesó que los profesores del Instituto Lingüístico de Verano eran los mismos de la Misión Nuevas Tribus (ibídem. 11).

Entre las actividades más importantes desarrolladas por los misioneros –que nos interesa destacar– se cuentan las relativas a la investigación lingüística, esto es, elaboración de alfabetos, gramáticas, libros de lectura, traducciones de libros de texto y, por supuesto, traducciones de la Biblia a diferentes idiomas indígenas. Respecto de este punto nos llamó poderosamente la atención que en su libro Marquina asevere que los misioneros, a quienes él pudo entrevistar, no hablaban bien el español, no poseían conocimiento de los idiomas indígenas y mucho menos de teología y antropología (ibídem. 26). Lamentablemente estos grupos doctrinarios contaron con el apoyo y respaldo de altos dirigentes de la clase política de turno; evidenciado por el hecho de que algunas dependencias gubernamentales, incluyendo a varios Ministerios, reconocieron y premiaron la “labor civilizadora” y “humanitaria” de la Misión Nuevas Tribus.

En materia estrictamente educativa, los evangélicos pusieron en práctica la modalidad bilingüe de transición en sus centros escolares, los cuales llegaron a construir con recursos y aval del Ministerio de Educación. La idea básica era la de formar maestros bilingües quienes más adelante se hicieran cargo de la enseñanza en sus propias comunidades. La finalidad de estos planteles está suficientemente expuesta en una cita tomada por Marquina del informe presentado por las Nuevas Tribus a la Comisión de Diputados:

Estos preceptores indígenas son agentes de cambio y progreso en sus respectivas poblaciones, y ellos, con otros de sus compañeros, han demostrado que, por medio de sus propios esfuerzos y orientados por las instituciones oficiales competentes, el hombre indígena es capaz de dirigir a sus comunidades hacia un desarrollo positivo en el proceso de TRANS CULTURACIÓN⁵ (ibídem. 27).

En estos colegios el nivel de primaria estaba dividido en dos etapas: la primera abarcaba hasta el tercer grado y en ella se impartían algunas materias del currículo nacional de la época. La segunda etapa comprendía desde cuarto (4to) hasta sexto (6to) grado, y consistía en la instrucción agrícola dentro de una Escuela Granja ubicada en San Fernando de Atabapo, en el actual estado Amazonas. Este tipo de escuela representa una de las tantas atrocidades cometidas por este grupo de fanáticos, al haber inducido a los indígenas a emigrar de sus comunidades de origen y recluirlas en un solo sitio. En teoría, aquellos que lograban culminar sus estudios eran contratados por la Gobernación del estado respectivo para trabajar en sus propios caseríos. Sin embargo, la experiencia observada por quienes adversaban la misión reveló que, en general, las personas terminaban viviendo en condiciones de miseria y marginalidad.

Si bien parece que la conversión religiosa y ciudadana de los indígenas eran simples excusas para ocultar intereses de otra índole –pues los tales misioneros no permanecían mucho tiempo en un mismo lugar, no tenían buen dominio del español, no detentaban mayores conocimientos en ciencias sociales y humanidades, etcétera– no por ello su presencia en territorios indígenas fue menos perversa y etnocida. De hecho, Marquina confiesa en su libro que a pesar de las afirmaciones del Director de la misión, el señor James Bou, referidas a los requisitos académicos exigidos a los misioneros para llevar a cabo trabajos de carácter antropológico y lingüístico, en la mayoría de las comunidades eso no se cumplía:

No se cumple por lo menos en la comunidad Panare de Caño Colorado donde trabajan los misioneros Maurice Stucky y Byron Myers, quienes poseen un deficiente vocabulario castellano y una

5 Resaltado del autor.

pobreza alarmante de conocimientos teológicos y antropológicos al igual que todos los misioneros que pudimos entrevistar (ibídem. 26).

Tristemente, estos norteamericanos contaron con el permiso y la complacencia de un amplio sector del Gobierno Nacional, que no conforme con evadir la responsabilidad de ejercer funciones de carácter penal respecto de las denuncias –probadas y comprobadas– de violación a la soberanía y a las leyes del país, delegó a estos evangélicos funciones privativas del Estado como son la educación y la salud; colocando en situaciones de gran vulnerabilidad la existencia de las culturas aborígenes y hasta la de sus portadores.

Tal escenario provocó la división entre individuos y familias de una misma etnia e incide, hoy por hoy, en la opinión positiva que numerosos indígenas tienen de esta organización y el papel desempeñado en sus comunidades. Para ellos, la misión llegó a significar la asistencia real a muchas de las tantas necesidades que les afectan. Decimos hoy por hoy, porque apenas el 12 de octubre del año 2005 es cuando un gobierno nuestro se pronuncia en contra de las “Nuevas Tribus” y anuncia categóricamente su expulsión del país después de cincuenta y nueve (59) años de impunidad ininterrumpida. No obstante, a pesar de esta decisión, no es difícil constatar todavía la presencia de estos evangélicos en el Amazonas y en ciertas regiones del estado Bolívar quienes –cambiando el nombre de la secta “religiosa” y aprovechándose de la indiferencia de las autoridades– siguen respaldados por un grupúsculo minoritario de indígenas muy aculturados.

En lo concerniente a la **Ley de Educación de 1955**⁶, se reitera lo estipulado en la Ley de Misiones de 1915. La función primordial de la educación es circunscrita al desarrollo de la capacidad intelectual del individuo, pues ello proporcionará infaliblemente su perfeccionamiento moral y, por ende, conllevará a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Obsérvese que se trata de los mismos principios fundantes del nacimiento del Estado-Nación venezolano en el siglo anterior, y ahora sirven de basamento al *Nuevo Ideal Nacional del gobierno* de Marcos Pérez Jiménez.

6 Decretada por el Congreso de la República el 22 de Julio de 1955.

Artículo 1º. La educación pública tiene por finalidad la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país y contribuir a su mejoramiento moral y físico. Tal finalidad ha de armonizarse con el propósito de preparar ciudadanos que con exacta valoración de nuestra tradición, tengan conciencia del destino histórico de Venezuela y capacidad para colaborar eficazmente al cumplimiento de este destino, dentro de los principios en los cuales se sustenta nuestra democracia y con definida voluntad de cooperación internacional (Citado por Armellada 1977: 369).

Entre sus apartados se especifica tajantemente que en todas las escuelas e instituciones educativas del país sólo se utilizará el idioma castellano, y la única salvedad establecida se refiere a la enseñanza de idiomas extranjeros. Incluso se habla de la obligatoriedad del español en todos los trámites, actas y documentos de carácter administrativo correspondientes al área. Sin embargo, en su Título III Del Régimen Docente, Capítulo II De la enseñanza y el aprendizaje, su supervisión y evaluación, sí se hace mención de la educación para indígenas. Puntualmente se señala: “Artículo 85. La enseñanza de los indígenas tendrá por objeto incorporarlos culturalmente al nivel general del país, y su civilización y adoctrinamiento se harán conforme a los métodos que establezca el Ejecutivo Nacional” (ibídem. 370).

Los 40 años de gobiernos civiles y de democracia representativa: 1958-1998.

A partir de 1958, el país inaugura una etapa formalmente democrática de talante un poco más amplio en comparación con los gobiernos precedentes. Especialmente, en el período presidencial comprendido entre 1958 y 1963 se llevó a cabo un proceso de reformas en las áreas educativa y económica. Esta última tuvo como objetivo impulsar la producción agrícola que había caído estrepitosamente. Es menester señalar que dicho descenso es comúnmente adjudicado al auge petrolero; sin embargo, sus causas se remontan a principios del siglo XX como consecuencia de las expropiaciones de tierras llevadas a cabo por el gobierno de Juan Vicente Gómez⁷.

7 Para una visión más detallada véase: Crisálida Dupuy. 1983. Propiedades del General Juan Vicente Gómez, 1901-1935. Caracas: Contraloría General de la República de Venezuela.

En este orden de cosas el Congreso de la República anuncia una nueva distribución y reparto de tierras, tanto públicas como privadas, a través de la aprobación de la Ley de Reforma Agraria de 1960, la cual tiene sus antecedentes más próximos en la Ley de Reforma Agraria de 1948 del presidente Rómulo Gallegos, y en la Ley de Reforma Agraria de 1945 impulsada por Medina Angarita⁸. Ahora bien, los párrafos de esta legislación –de 1960– que hacen mención explícita de las comunidades aborígenes son el artículo 2, literal “d”, el artículo 89 y el artículo 161.

Todo lo anterior vendrá a representar el entorno previo a la **Constitución de 1961**, la cual estará vigente hasta 1999. En su artículo 77 se habla muy brevemente de los indígenas como una variedad de la clase campesina que requiere de protección especial, omitiendo por completo su estatus legal. En efecto, la carta magna no habla de sociedades o pueblos indígenas sino de “comunidades”. Veamos su contenido: “Artículo 77. El Estado propenderá a mejorar las condiciones de vida de la población campesina. La ley establecerá el régimen de excepción que requiera la protección de las comunidades indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la nación.” Como se puede percibir, la escueta mención se formula en un aparte único que por su escasez de contenido no demanda la promulgación de ninguna legislación especial.

Estimar a los pueblos indígenas como una pequeña parte de la población campesina constituyó una gran violación de sus derechos tanto individuales como colectivos, al decretar, prácticamente, su desaparición por vía constitucional. Todo esto fundamentado en el Censo Nacional del mismo año (1961) donde se mostraba una rápida expansión demográfica de la población venezolana, un acentuado proceso de migración campo-ciudad, y un acelerado desarrollo urbanístico iniciado en 1950 con el proyecto modernizador del capitalismo rentístico del Estado. Allí se apuntaba que los campesinos constituían comunidades rurales muy dispersas, las cuales no representaban ni el 10% de la población total del país. Semejante desconocimiento de los pueblos indígenas implicaba la negación de sus particularidades sociales, culturales, lingüísticas, religiosas, tecno-ecológicas, entre otras. Dicha situación provocó una firme

8 Confróntese: Luis Troconis Guerrero. 1962. La cuestión agraria en la historia nacional. San Cristóbal: Biblioteca de autores y temas tachirenses.

reacción de los participantes venezolanos en el Primer Congreso Internacional de Derechos Humanos de los Indígenas, organizado por la Fiscalía General de la República y celebrado en Caracas en 1993, quienes le exigieron al Estado –y a la opinión pública general– que no se les siguiera identificando con los campesinos porque ellos poseían características propias y eran muy diferentes de éstos (Bello 2005: 45).

Lo anterior está muy ligado al deber del Estado de proteger a estas poblaciones, según consta en el párrafo constitucional citado. La interpretación jurídica hecha por ciertos autores de este elemento se limita al señalamiento de que en virtud del mismo: “...a todos los órganos del Poder Público Nacional les corresponderá desarrollarlo y cumplirlo.” Sin embargo, es de suponer que el Estado está –se diría por naturaleza– obligado a garantizarle a todo ciudadano –sin excepción de ninguna especie– protección y seguridad. Es decir, en última instancia esa atención no debería enunciarse en las disposiciones legislativas para los pueblos indígenas a menos que se conceptualice claramente su finalidad; pues de esta manera se pretende justificar la postura paternalista del Estado frente a este segmento social.

Ahora bien, no debe resultar novedoso el afán integracionista de la nación venezolana para la época. Como se viene exponiendo, desde antes del período republicano los sistemas imperantes han procurado por todos los medios posibles la asimilación compulsiva del indio a la sociedad mayoritaria; eso sí, siempre en sus esferas más inferiores. La estrategia puesta en práctica para lograrlo ha consistido en despojarlo de sus características más distintivas y asemejarlo a un prototipo de hombre criollo, a través de acciones concretas en áreas muy sensibles como son la educativa y la religiosa. No olvidemos que la idea predominante respecto de lo “criollo” –tanto en el ámbito político como en la esfera pública en general–, responde a un conjunto de rasgos occidentalizados considerados idénticos para todos

Las décadas del sesenta ‘60 y setenta ‘70.

En lo atinente al área educativa, las décadas del sesenta (‘60) y setenta (‘70) –oficial e institucionalmente– continuarán caracterizadas por la política de asimilación y castellanización a ultranza, aun cuando no haya

dado los resultados previstos. Sin embargo, tímidamente en la región se intentará ensayar más seriamente con ciertos programas educativos bilingües surgidos en la coyuntura de los años cuarenta (‘40). Esta práctica se llevó adelante con mayor ímpetu en países como México y Perú donde se lograron una serie de reformas escolares, con énfasis en lo administrativo. En Perú, la Universidad Mayor de San Marcos inicia un proyecto bilingüe con hablantes quechua en el Departamento de Ayacucho –que influirá luego en la reforma educativa nacional de 1972– en el marco de su Plan de Fomento Lingüístico (1960). Mientras que en México se creará la Dirección General de Educación Indígena en 1973, la cual incorpora el uso de los cincuenta y seis (56) idiomas indígenas en la educación oficial (López y Küper 1999: 22).

Vale aclarar que estos esfuerzos no constituyen iniciativas enmarcadas dentro de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe surgida a finales de los años setenta (‘70). En este punto diferimos tajantemente de López y Küper, para quienes estas experiencias representan ventajosas alternativas bilingües: “Fue en los años 60 y más aún en el curso de los 70 que surgieron programas educativos alternativos institucionales que, despojados del criterio neoevangelizador y distanciándose de la política oficial de castellanización, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar” (loc. cit.). Como ya se dijo más arriba, dichas iniciativas nacieron durante las primeras décadas del siglo XX en el marco de la política bilingüe de transición provocada, esencialmente, por el fracaso de las distintas misiones en su afán de instaurar el idioma dominante sin mediación de la lengua materna, la cual –en los casos más favorables– sólo configuró un bilingüismo de mantenimiento.

Los antecedentes de lo que posteriormente se conocerá como Educación Intercultural Bilingüe se localizan en Venezuela: frente a la modalidad bilingüe transicional, precariamente establecida en el medio indígena, se propone una enseñanza basada en el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de la lengua vernácula –junto al estudio del español– todo ello transversalizado por el concepto de “interculturación” como principio medular. La interculturación es el proceso que apunta hacia la creación y sostenimiento de una relación armónica y respetuosa entre las minorías históricas –a veces mayorías– y la sociedad nacional, sin detrimento de los valores culturales e identitarios de ninguna de las colectividades

involucradas. Bástese con echar un simple vistazo a los trabajos realizados por un equipo de antropólogos de la Universidad Central de Venezuela, entre mediados de los años sesenta ('60) e inicios de los setenta ('70), para corroborar tal aseveración:

La Sociedad Venezolana de Antropología Aplicada da como respuesta al problema de la integración de los grupos indígenas y minoritarios a la vida nacional la teoría de la interculturación, que constituye, a nuestro criterio, el mejor instrumento de trabajo para lograr ese fin. Entendemos por interculturación un proceso orientado en el cual se establece una interinfluencia creadora entre el grupo minoritario y la nación como un todo. Para lograr la interculturación se requiere ante todo asegurar la supervivencia física del indígena, lo que implica cortar a todo trance su extinción por obra del genocidio, enfermedades epidémicas y endémicas, estrangulamiento económico y desintegración social (Mosonyi, E. 1970: 78).

Previo a esta publicación, Esteban Emilio Mosonyi y su equipo de investigadores ya habían iniciado procesos de revitalización cultural y lingüística en el seno de varias comunidades del país, incluyendo la variante del alemán ubicada en la Colonia Tovar. Respecto de este idioma se recomendaba expresamente: "...el establecimiento de una educación realmente bilingüe y el fomento de oportunidades para utilizar profusamente ambas lenguas (el español y el alemán coloniero) sin pretensiones competitivas" (Mosonyi, E. y Omar, G. 1970: 59). En relación a los idiomas indígenas, uno de los documentos más ilustrativos – previo a la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe Venezolana– es la **Declaración de Maroa**⁹ publicada el 19 de abril de 1968 en el pueblo del mismo nombre situado en el antiguo Territorio Federal Amazonas. En tal sentido, creemos necesario transcribir algunos fragmentos de su contenido:

CONSIDERANDO

(...) 7. *Que el bilingüismo motivado por la coexistencia de una lengua nacional –en este caso el español– con la local –que es*

9 Mosonyi, E. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva. Economía y Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Economía de la Universidad Central de Venezuela, 10(3), 66-70.

el baníva— no implica consecuencias negativas de ninguna especie para el porvenir de Maroa, sino por el contrario, configura su personalidad propia, afianza sus raíces en el pasado histórico y le confiere una nueva dimensión en el futuro.

8. Que a pesar de la inmensa presión que ha ejercido la lengua oficial en la región, la lengua baníva conserva una sorprendente vitalidad entre las nuevas generaciones.

SE RECOMIENDA

(...) 3. Pedir a todas las autoridades competentes la máxima protección para la lengua y cultura baníva, lo cual implica facilitar los mecanismos que ayuden a revitalizar y actualizar estas manifestaciones regionales (Mosonyi E. 1968: 66).

Lo innovador de estos planteos radica en superar con creces el incipiente bilingüismo de mantenimiento de los años cincuenta ('50) —sobre todo el de países como Estados Unidos y México— el cual se materializa dentro de la institución escolar con la metodología bilingüe y bicultural, es decir, la enseñanza de dos idiomas y dos culturas distintas de manera paralela. En relación a esta modalidad Mosonyi hace una reflexión afirmando que: "...en situaciones de contacto cultural intensivo cualquier ser humano posee únicamente una cultura expandible según las necesidades y no varias culturas yuxtapuestas. En cambio, esa misma persona puede ser perfectamente bilingüe o plurilingüe manteniendo sus códigos lingüísticos relativamente autónomos o separados" (Mosonyi E. 2006: 153). Por contraste, la propuesta educativa intercultural bilingüe propicia el desarrollo interrelacionado de competencias lingüísticas en ambas lenguas —tanto en el ámbito oral como en el escrito— además de la inclusión de los contenidos propios de las culturas implicadas. Todo ello demandará reformas substanciales en el diseño y planificación curricular de la educación impartida a estos pueblos. Más adelante, esta concepción de EIB será conocida en países como Colombia y Bolivia.

Aun cuando estos proyectos comenzaban a debatirse en algunos círculos académicos, será el 20 de septiembre de 1979 —más de una década después— cuando el Ministerio de Educación sancione el **Decreto N° 283**

sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela¹⁰, a través del cual implanta un sistema de enseñanza específico que pretende ajustarse a las características sociales y culturales de estas comunidades, sin dejar de tomar en cuenta la cultura nacional:

Artículo 1- Implántese gradualmente en los planteles de educación que se encuentren en zonas habitadas por indígenas, un régimen de educación intercultural bilingüe, adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional (Decreto N° 283).

Desafortunadamente este instrumento legal es muy escueto y vago respecto de los fines perseguidos, a tal punto, que, en el mismo no llega a plasmarse con suficiente claridad el concepto de *interculturalidad*. En ese sentido solo refiere: “Que este régimen de educación puede facilitar, por el estímulo que genera, la participación activa de las comunidades indígenas en las múltiples actividades de la vida venezolana, sin destruir los fundamentos de su herencia cultural” (loc. cit.). Asombrosamente su articulado se limita a expresar que los “programas de estudio”, “los materiales didácticos” y “las normas de funcionamiento” se elaborarán considerando las pautas culturales, las formas de vida y el medio donde vive la etnia. En vista de ello, y para poder darle viabilidad a lo estipulado en la disposición, la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación creó varias comisiones encargadas de sistematizar lo concerniente a las diferentes áreas del currículo que regirían en el REIB: lingüística; currículo indígena; materiales educativos bilingües; diagnóstico de la situación educativa por etnias y regiones escolares; programa de alfabetización, promoción y divulgación.

Las conclusiones resultantes de las diversas comisiones serán publicadas casi un año y medio más tarde —específicamente en los primeros meses del año 1981— en un documento emanado de la Dirección de Asuntos Indígenas, titulado *Diseño Curricular del Régimen Intercultural Bilingüe (Modelo Normativo)*. Allí se esbozan los ejes fundamentales de la

10 Publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 31.825.

propuesta –sobre todo conceptuales y políticos– y los objetivos a alcanzar. Es oportuno decir que las deficiencias y omisiones observadas en el Decreto N° 283 procurarán ser resueltas y enmendadas con esta normativa. Básicamente, sus planteamientos aspiran a la transformación radical de la escuela castellanizadora y la asistencia –responsable y positiva– a los problemas más sentidos por estas poblaciones. Estos comprendían *grasso modo*, lo siguiente:

- La autodeterminación y participación equitativa de estos pueblos en las decisiones que les afecten, directa o indirectamente.
- La capacitación del indígena para su exitosa participación en la sociedad nacional.
- La revitalización lingüística y cultural del patrimonio aborígen.
- La difusión del acervo cultural dentro de la sociedad mayoritaria.
- La valoración y respeto de sus formas de vida y cultura.
- El reconocimiento y respeto de sus territorios.
- La posibilidad de implantar procesos alternativos de desarrollo económico de carácter integral y respetuosos del medio ambiente, entre otros.

De acuerdo con este diseño curricular, la Educación Intercultural Bilingüe iba mucho más allá de un simple proyecto escolar con incidencias puntuales dentro de las escuelas donde se implantaría. De hecho, a pesar de no haber surgido como iniciativa propia de las comunidades aborígenes sino de algunos aliados a la causa indígena, con el tiempo se convirtió en una bandera de lucha y un poderoso instrumento para la defensa de los derechos colectivos de estas poblaciones.

Tristemente, el REIB en su primera etapa se vio afectado por un conjunto de factores ajenos a las intenciones y tareas emprendidas por sus promotores, provocando, de esta manera, demoras y fallas en su ejecución –su inicio formal se llevó a cabo en el año escolar 1982-1983– y su prematuro abandono a escasos meses de haberse puesto en marcha. La razón principal de dicho fracaso –en nuestro criterio– está ligada a las graves dificultades presupuestarias enfrentadas por la Dirección de Asuntos Indígenas –despacho encargado de su implantación– toda vez que la nueva administración gubernamental (presidida por Jaime Lusinchi) mostró un gran desinterés en el compromiso de aplicar la propuesta.

Las dos últimas décadas del siglo XX.

La **Ley Orgánica de Educación**¹¹ promulgada a menos de un año de publicado el Decreto N° 283, específicamente el 28 de julio de 1980, no utiliza los términos “interculturalidad” y “lengua indígena” en sus estatutos. Si bien se debe reconocer que el lenguaje empleado en la misma no está cargado de tonos asimilacionistas y despectivos sobre las poblaciones nativas, como sus antecesoras; no obstante, los artículos atinentes a la enseñanza impartida en zonas fronterizas y en las regiones ocupadas por indígenas tratan –esencialmente– de la potestad del Estado en el diseño, administración y realización de los programas en esta área. Veamos:

Artículo 51. El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socio-culturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades.

A pesar de que esta ley –como ya se dijo más arriba– representa un salto cualitativo en comparación con otras anteriores –habla de “indígenas”, “valores autóctonos”, “deberes y derechos ciudadanos”– no desarrolla unas especificaciones mínimas respecto del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, detalle muy perjudicial si se repara en el carácter orgánico de la misma y su fecha de publicación. Lo que sí expresa claramente es el afianzamiento de los conceptos de “unidad nacional” e “identidad nacional” presentes desde comienzos de la era republicana, los cuales hacen descansar sobre los pueblos fronterizos –entre ellos los aborígenes– la responsabilidad y la garantía de seguridad del país: “El Estado prestará atención especial a la educación en zonas fronterizas para fortalecer los fundamentos de la nacionalidad y el sentimiento de la soberanía, y capacitar y habilitar para la defensa nacional...” (Artículo 52).

La desidia exhibida por el gobierno de turno en esta materia llegó a tal extremo que, hasta el día de hoy, se desconocen las razones que dieron

11 Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinario del 28 de Julio de 1980.

al traste con la publicación en la Gaceta Oficial de la **Resolución N° 83** del 15 de marzo de 1982, elaborada por la Comisión de Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, y en la cual se proponía con carácter experimental la oficialización de alfabetos para nueve idiomas: guajibó, wayuu, kariña, pemón, warao, yanomami, yaruro, yekuana y yukpa.

Innegablemente, la Educación Intercultural Bilingüe no contó con suficiente respaldo político que garantizara su viabilidad, haciéndose ello patente en la Ley de Educación del año ochenta (1980), porque en ninguno de sus apartados se ampliaba la disposición referida a esta modalidad educativa. No obstante, el **Reglamento de la Ley Orgánica de Educación**¹² emanado seis años más tarde, sí ordenará expresamente la aplicación del REIB en aquellas escuelas asentadas en tierras indígenas:

Artículo 64. En los planteles educativos ubicados en zonas indígenas, se aplicará el régimen de educación intercultural bilingüe. En el diseño curricular de dicho régimen se incluirán los conocimientos, valores, artes, juegos y deportes tradicionales fundamentales de los respectivos grupos étnicos indígenas, así como la historia y la literatura oral de los mismos y su interrelación con la cultura y la vida nacional.

Nótese que aun cuando el término bilingüe alude a la existencia de al menos dos lenguas en cada contexto concreto, en lo relativo al pensum no se señala directamente el problema de la enseñanza del idioma materno, es decir, no se especifica si este forma parte del conjunto de materias sujetas al proceso de enseñanza o si debe ser empleado como lengua de comunicación en el aula. Esto representa una gravísima omisión, pues la lengua materna constituye el medio principal de expresión —junto al español— en este tipo de educación, aparte de ser el soporte vertebral de la pedagogía propia. Se desconoce la causa de esta reiterada conducta de “olvido” al momento de redactar la ley y su reglamento. Pero no debemos perder de vista que en relación a las lenguas habladas por las minorías históricas de la humanidad —y a veces no tan minorías— ha privado el erróneo concepto de que las mismas no son sistemas lingüísticos completos, semejantes a

12 Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.713. Extraordinario del 07 de marzo de 1986.

los idiomas oficiales nacionales: se trata de simples “dialectos” obligados a desaparecer ante la imperiosa necesidad de enrumbarse en el desarrollo.

Otra actitud privativa sobre esta temática se refiere al carácter eminentemente oral de dichas lenguas. Falsamente se pensaba, respecto de los idiomas indígenas, que no podían ser susceptibles de sistematización ortográfica y mucho menos objeto de alfabetización. En consecuencia, numerosos investigadores asumieron una postura reduccionista y muy negativa del asunto al contraponer la oralidad frente a la escritura, sin percatarse de que esta última no puede sustituir –ni lo ha hecho en ninguna parte del mundo– a la primera.¹³ Todos los idiomas del mundo han sido predominantemente orales durante siglos y milenios –español, inglés, griego, latín– ejemplo de ello lo representa el sistema gráfico de las lenguas de Asia Oriental donde se emplea poco la escritura alfabética (el chino, japonés, etc.). Además, desde hace bastante tiempo se sabe que una lengua sin alfabetización no sobrevive más allá de dos décadas; por lo tanto, no fue errado proponer en el Modelo Normativo del REIB la alfabetización como medio de revalorización de las culturas e idiomas indígenas. Los propios nativos la concibieron como un recurso valiosísimo para reivindicar su identidad étnica y cultural al percatarse que sus idiomas poseían estructuras gramaticales, a tal grado que, en no pocas ocasiones, exageraban su importancia.

El 29 de agosto de 1990 Venezuela ratificó la **Convención sobre los Derechos del Niño**, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989. Este hecho es de gran significación porque en esa Convención se contempla de forma específica e integral los derechos de los niños y niñas indígenas. En efecto, se cuenta entre los primeros tratados de carácter internacional donde se recoge de manera diáfana y detallada la situación de los niños pertenecientes a minorías históricas y a comunidades indígenas. En uno de sus apartados se señala:

Artículo 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás

13 Confróntese: Villalón, M. 1994. Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada. CEVIAP. Documento de trabajo N° 9. Caracas: SKS. Págs. 20, 24 y 25.

miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Lógicamente, la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas desarrolló todo lo concerniente a los derechos individuales de los niños, pero es importante destacar también el comentario que acompaña al artículo 30, en el cual se advierte sobre la necesidad de tomar medidas especiales para garantizar el goce de los derechos indicados (culturales, religiosos y lingüísticos). Además, se resalta el reconocimiento del carácter colectivo de estos derechos al apuntar lo siguiente: "...ciertas actividades adquieren significado gracias al hecho de ser practicadas dentro de un grupo que comparte los mismos valores..." (loc. cit.). Esto es muy apreciable, pues pone de manifiesto la relevancia del componente comunitario en los instrumentos jurídicos relativos a estas poblaciones.

Asimismo, la Convención estableció el principio de no discriminación en la aplicación de sus preceptos, con la particularidad de hacer extensivo a los padres y/o representantes naturales de los niños los mandatos necesarios que aseguren su ejercicio efectivo, previniendo así cualquier circunstancia cuyo objetivo fuera justificar tal discriminación: "Los Estados partes asegurarán su aplicación [...] sin distinción alguna, independientemente de la raza [...] o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales".

Otro aspecto muy llamativo del Acuerdo está relacionado con la perspectiva adoptada en el área educativa: se ve en la educación el medio más eficaz para la creación de una sociedad verdaderamente plural y democrática, al posibilitar el entendimiento y respeto de las diversas identidades étnicas y religiosas que conviven dentro de un país. Para ello se insta a los Estados a procurar una enseñanza destinada, por un lado, a fomentar el aprecio por la identidad, la cultura y el idioma propio, y por otra parte, a incentivar la estima de los elementos privativos de las culturas pertenecientes al resto de los sectores poblacionales. Es decir, la educación deberá promover en los alumnos valores como: "comprensión", "paz", "tolerancia", "igualdad de género", "amistad", "solidaridad", entre otros.

Estrechamente ligada a la Educación Intercultural Bilingüe se cuenta la **Resolución N° 453**¹⁴ del Ministerio de Educación, con la finalidad de

14 Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.944:280.676. De fecha 14 de abril de 1992.

autorizar el empleo de las lenguas Kurripaco, Piapoko, Warekena, Baniva, Yavarana, Panare, Piaroa y Sikuaní (*sic*). La misma se inscribió en el marco del programa de mejoramiento profesional de los docentes indígenas emprendido por la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) en la segunda etapa del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe.

Otra de las disposiciones relativas a la temática educativa es la **Resolución N° 952**¹⁵, cuya relevancia radicó en la oficialización de la educación preescolar para indígenas a través de la figura de los Nichos Lingüísticos. En su articulado se expone:

Artículo 2º. Se adoptará como proyecto piloto la modalidad en el nivel de Preescolar denominada “Nicho Lingüístico” con sus adaptaciones a cada caso particular, según estudios y recomendaciones emanados de la Dirección de Asuntos Indígenas y su Consejo Asesor, sobre la base de una amplia y creciente experiencia internacional.

Sin duda, esta institucionalización representó un logro muy trascendente en lo referente a la educación intercultural bilingüe, porque siendo en los primeros años de vida cuando el ser humano adquiere los componentes característicos de su lengua y su cultura, el preescolar convencional desempeña un rol etnocida en este tipo de sociedades. El Nicho Lingüístico, en cambio, es una propuesta consistente en la reproducción y ampliación del ámbito familiar como metodología para la enseñanza del idioma y la cultura materna. Los responsables de llevar a cabo la tarea son las ancianas y ancianos de la comunidad, y el requisito básico que deben cumplir es la aplicación de sus propias habilidades como progenitores y miembros de su cultura.¹⁶ Acertadamente, el documento de Resolución –además de otorgarle carácter distintivo– también ordenó reemplazar progresivamente todos los preescolares ubicados en zonas indígenas por los Nichos Lingüísticos. Sin embargo, en la práctica esto no fue suficiente para impulsar y darle viabilidad al proyecto.

15 Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 35.275:285.420–285.421. De fecha 16 de agosto de 1993.

16 González, Omar. 1992. Nicho Lingüístico. Caracas. Mimeo.

Uno de los aspectos incluidos en la **Ley Orgánica de la Administración Central**¹⁷ fue el relativo a las atribuciones del Ministerio de Educación. Entre sus actividades se mencionan las de “orientación, programación, desarrollo, promoción, supervisión, control y evaluación del sistema educativo en todos sus aspectos y niveles, salvo lo que las leyes especiales determinen...”. Sorpresivamente entre estas excepciones se encontraban la educación de los indígenas, las Misiones y la dirección de las entidades indigenistas (Bello 2005: 301).

La elaboración de una ley específica sobre los derechos de los niños y adolescentes se llevará a cabo ocho (8) años después de haber ratificado el país la Convención de las Naciones Unidas sobre la materia. Comúnmente conocida como LOPNA (**ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente**) y publicada en la Gaceta Oficial N° 5.266, Extraordinario del 02 de octubre de 1998, su objetivo esencial será contextualizar y complementar un poco más lo propuesto por la ONU en 1989. En este sentido, la Ley contemplaba en su parágrafo 3° el principio de no discriminación para los niños y adolescentes e, igualmente, en su apartado 36, instituía el derecho de todos los niños y adolescentes a disfrutar su propia vida cultural, practicar su religión y creencias, y emplear su propio idioma, de forma casi idéntica a lo expuesto en el artículo 30 de la Convención. No obstante, en la temática concerniente a la educación se introducirá un tono distinto, pues en la LOPNA se estipula categóricamente la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de lo inherente a este derecho, a saber:

Artículo 60: El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados por su propio grupo o cultura. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación.

Obsérvese que a partir de la Convención de las Naciones Unidas se comienza a utilizar el término “idioma” para referirse a los sistemas lingüísticos de las sociedades amerindias. Este hecho es de suma

17 Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.945, Extraordinario del 30 de diciembre de 1996.

importancia por dos razones primordiales: en primer lugar, comenzará a propiciar un cambio en la opinión generalizada del común de la gente –e incluso en algunos círculos académicos– quienes, muchas veces por ignorancia y otras por motivos prejuiciosos, descalifican y/o minimizan estos idiomas definiéndolos como “dialectos”. En segundo lugar, el vocablo “idioma” respecto de “lengua” –aun cuando ambos pueden usarse indistintamente– le imprime un sello de índole jurídico–político imprescindible en los actuales escenarios de los movimientos reivindicativos. Aquí es bueno comentar; no obstante, que la mayoría de los idiomas occidentales –inglés, francés, alemán, entre otros– no poseen vocablos estandarizados para distinguir “lengua” de “idioma”: tampoco las lenguas indígenas los tienen.

c.-Los Pueblos Indígenas en la Carta Magna de 1999

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999 será la primera carta política fundamental que reconocerá de forma específica y amplía los derechos de los pueblos indígenas. Dicho reconocimiento incluye los aspectos materiales y los rasgos constitutivos de su existencia como sociedades diferenciadas. El articulado más extenso referido a estos pueblos se encuentra en el Título III relativo a Deberes, derechos humanos y garantías, Capítulo VIII De los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo, otros artículos diseminados en la parte orgánica también consagran derechos indígenas. Este conjunto de disposiciones engloba buena parte de las reivindicaciones expuestas por los propios pueblos amerindios durante las últimas décadas. En tal sentido, podemos afirmar que la actual Constitución venezolana representa una ruptura “paradigmática” en la historia republicana del país al introducir una concepción novedosa de la sociedad nacional: la define como multiétnica y pluricultural, dejando atrás los perversos esquemas de asimilación e integración sociocultural.

Muchos especialistas coinciden al señalar a la Constitución nuestra como una de las más avanzadas del mundo en materia de reconocimiento de derechos indígenas, tanto individuales como colectivos. Pues en su preámbulo se esboza el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, es decir, la existencia de segmentos sociales con características identitarias

propias en virtud de las cuales se los reafirma como sujetos de pleno derecho. Al respecto, Carlos Ayala Corao comenta:

La nueva Constitución que se abrió paso en Venezuela reconoce formal y de manera expresa a todos los pueblos y/o naciones indígenas como expresión de la diversidad cultural de la sociedad venezolana, valorando sus costumbres, creencias, cosmovisión, sentido colectivista de las tierras y todas sus aspiraciones, pues estas capacidades específicas constituyen el fundamento de su identidad cultural (Citado por Bello 2005: 80).

El artículo 121 toca dos aspectos muy importantes para la protección y expresión del patrimonio cultural de las sociedades amerindias: los derechos culturales y educativos. Veamos su contenido.

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Ya esbozados en el Preámbulo y en el artículo 119 del texto fundamental del país, los derechos relativos a los rasgos étnico-identitarios de estos pueblos comprenden la preservación de sus culturas y formas específicas de vida, de acuerdo a su propia visión y explicación del mundo; además del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural afirmada en su organización familiar, social, política, en sus idiomas, religión, etcétera. Nótese la distinción hecha entre identidad cultural e identidad étnica. Para nosotros, la primera hace alusión a quien soy (realidad histórica y material) y la segunda al sentimiento que me provoca quien soy (lo ideológico respectivamente). De esto se desprende que la identidad cultural está vinculada al “ser” y la identidad étnica al “pertenecer”, teniendo esta última una dimensión política. Como lo han apuntado muchos antropólogos la identidad

étnica no necesariamente requiere de una cultura privativa para realizarse, aun cuando puede recurrir a una costumbre propia, o asumida como tal, para legitimarse frente a los otros. Sin embargo, la identidad cultural no es poca cosa porque su relevancia reside en hacer posible el despliegue de la existencia humana a través de la interiorización de formas simbólicas (Benítez 1998, citado por Bello 2005: 143). En consecuencia, podemos afirmar que el concepto de cultura expuesto en este párrafo responde a una definición crítica al concebirse como el conjunto de rasgos materiales, espirituales, afectivos, intelectuales, estéticos, etcétera, que caracterizan a una determinada sociedad.

Adicionalmente, se compromete al Estado y sus instituciones a fomentar y promover el conocimiento, la valoración y la difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, obligación previamente establecida en los artículos 99, 100 y 101 donde se consagra el patrimonio cultural, tangible e intangible, como bien irrenunciable del pueblo venezolano y a la interculturalidad como el principio de igualdad entre culturas.

En lo concerniente a los derechos educativos se habla de dos tipos de educación, la Educación Propia (EP) y el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). La educación propia consiste en el proceso de socialización intrínseco de cada pueblo o colectividad en el contexto de sus pautas y valores existenciales, en otras palabras, es el proceso mediante el cual los miembros de una sociedad internalizan y transmiten los elementos específicos de su cultura. El régimen de educación intercultural bilingüe, en cambio, es un sistema educativo que tiene como propósito esencial promover y consolidar relaciones positivas entre diversas culturas. Dicho régimen— cuyo origen se remonta en Venezuela al año 1979— está basado en los principios de la educación propia y en los elementos culturales de la población no indígena, incluyendo la lengua materna y el idioma oficial del país. Es un sistema formal de enseñanza que comprende las particularidades socioculturales, valores y tradiciones ancestrales del pueblo indígena, y el conocimiento, normas y rasgos culturales de la sociedad mayoritaria, siendo el vehículo de transmisión del saber tanto la lengua vernácula como el español. De esta manera, el Estado reconoce los procesos de socialización y endoculturación característicos de cada pueblo indígena, los cuales se fundamentan en sus pautas de crianza, al tiempo que garantiza el acceso

de sus miembros al sistema formal de escolarización sin tener que sacrificar por ello su acervo cultural y lingüístico.

Ahora bien, sin la oficialización de los idiomas indígenas el reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho a una educación específica no tendrían validez efectiva. Por tal motivo, el artículo 9 de la Constitución consagra de forma taxativa el uso oficial de estos idiomas: “El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”. De esta manera, son muchos los aspectos que se derivan de esta disposición, sobresaliendo, en primer lugar, la definición de estos sistemas lingüísticos como verdaderos idiomas y no como simples dialectos; introduciendo así un giro importante en el tratamiento institucional dominante hasta ese momento. En segundo lugar, se instituye su aplicación y respeto en todo el ámbito nacional, siendo este punto objeto de múltiples interpretaciones en el campo jurídico-político. De hecho, a propósito de la discusión generada en el año 2002 por el Decreto Presidencial N° 1.795 con el cual se dispuso la obligatoriedad del uso de estos idiomas, Luis Bello, quien es experto en derechos indígenas, opina que en el texto constitucional no se restringe el espacio geográfico de aplicación de uso a las comunidades, debiéndose entender como interpretación correcta todo el territorio de la República (ibídem. 89). En tercer lugar, se cuentan las implicaciones prácticas resultantes de esta oficialización y el compromiso adquirido por el Estado en el cumplimiento de este derecho, en el sentido de diseñar y desarrollar políticas adecuadas de promoción y respeto hacia las lenguas autóctonas, conducentes a su materialización efectiva en los diferentes espacios sociales; esto es, en las áreas educativa, gubernamental, judicial, económica, sanitaria, entre otras.

d.-A Modo de Conclusión.

Ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no comienza con la afirmación —aún no axiomática para el común de la gente— de que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio. En todos los niveles de la administración estatal, en cualquier institución o entidad

operativa del país, en los medios de comunicación social, en reuniones o eventos formales e informales, abundan las expresiones según las cuales los indígenas son ignorantes, analfabetos, incivilizados y hablantes de lenguajes incompletos. Se nos contestará en seguida que esa matriz de opinión ha ido cambiando rápidamente gracias a la nueva Constitución del año 99, a la presencia política y social de los movimientos indígenas y de los mismos pueblos como tales, a toda la tendencia mundial hacia un mayor reconocimiento de la pluriculturalidad.

En principio, estamos de acuerdo con este razonamiento, incluso lo hemos propiciado en nuestros escritos y actuaciones públicas. Pero es necesario ser sinceros y realistas. Este mensaje está aún muy lejos de haber sido asimilado convenientemente por las grandes mayorías nacionales e internacionales. Tan cierto es eso que aun entre los mismos indígenas se consiguen muchos que se autodevalúan como “primitivos” y están ansiosos por saltar al otro lado de la barrera. Tal actitud autodestructiva va mermando en todas partes, claro está, pero tendrán que pasar todavía varios años antes de que una conciencia étnica verdaderamente proactiva esté totalmente establecida.

Por lo pronto lo prioritario es lograr que algunos actores colectivos fundamentales se apersonen de la existencia y valor trascendental de este tipo de educación orgánicamente presente en cada cultura, muy imbricada –por cierto– con fenómenos emparentados como la socialización y la endoculturación, todos ellos procesos responsables de la reproducción transgeneracional de cada mundo de vida, que de otra manera se perdería para siempre con la muerte de unos portadores sin continuidad histórica. Por esta vía se transmiten los innúmeros saberes, conocimientos y valores que por milenios han caracterizado a los pueblos amerindios, y que hoy por fin están en posibilidad de alcanzar el reconocimiento y salvaguarda que durante siglos se les han negado. Sin educación propia no existirían los idiomas indígenas ni se configurarían sus organizaciones sociales y económicas; y lo mismo cabe decir de su rico mundo simbólico y mítico-religioso.

Ahora bien, los primeros defensores de la educación indígena culturalmente establecida deben ser los mismos maestros y dirigentes de cada pueblo autóctono. Pero es también insoslayable que todas las instituciones del país y su personal sin excepción estén al tanto de este derecho y

aspiración colectiva, pues de no ser así este planteamiento jamás gozará de prioridad alguna, sino por el contrario será constantemente menoscabado por decisiones disparatadas y erróneas que solo darán pábulo al etnocidio, a la occidentalización compulsiva o rastrera, y al socavamiento de todo vestigio de identidad aborígen. Lamentablemente, nos consta que sólo una pequeña parte de quienes laboran en instituciones como el Ministerio de Educación le conceden una mínima importancia a la especificidad de la educación indígena. No obstante, es preciso aclarar que es imposible legislar sobre educación propia como tal: simplemente se la acepta o se la rechaza. Por ello, nuestra legislación debe reconocerla sin ambigüedades.

Lo que sí está en la potestad del Estado es propiciar la planificación y ejecución de un Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en todas y cada una de las comunidades indígenas del país. Este objetivo no solo nos luce remoto, sino que tampoco se ha consolidado hasta ahora un acuerdo sobre la definición y características de este tipo de educación. No nos cabe duda de que el aspecto teórico y la conceptualización de la interculturalidad bilingüe ya están resueltos hace muchos años, por lo menos en sus lineamientos esenciales. En efecto, en las numerosas conferencias de expertos e igualmente en reuniones de los movimientos indígenas, se reitera habitualmente un consenso poco menos que indiscutido, según el cual la Educación Intercultural Bilingüe respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, es horizontal, no compulsiva y orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborígen.

Todo esto suena hermosísimo, pero en la práctica se dan todavía multitud de escollos de muy difícil superación, especialmente en ambientes donde los derechos indígenas apenas se cumplen de manera aleatoria: vale decir, en todo el mundo. Cuando descendemos al terreno de lo real, nos encontramos con la eterna letanía de que muchos de los maestros no son indígenas, que si son indígenas no están bien preparados o suficientemente motivados, que algunas comunidades no defienden la cultura propia, que la infraestructura y los materiales presentan carencias impresionantes, que la supervisión obstaculiza el desempeño de los maestros y pugna por desindianizar cualquier iniciativa innovadora. Los diagnósticos elaborados hasta la fecha no presagian ningún optimismo, aun cuando

son innegables los cambios favorables producidos en el nivel informativo, conciencia étnica y voluntad de enmienda de los docentes y de las mismas comunidades. De todas formas el desfase entre teoría y praxis persiste hasta hoy y es necesario trazar estrategias para su superación a mediano plazo, ya que en la cuestión indígena no podemos ser largoplacistas.

Referencias Bibliográficas

- Armellada, Cesáreo. 1977. *Fueron indígena venezolano*. Caracas: Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Católica Andrés Bello
- Barnach-Calbó, Ernesto. 1997. La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], (13), 13-33. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a01.htm> [Consulta: 2006, febrero 25]
- Bello, Luis. 2005. *Derechos de los pueblos indígenas en el nuevo ordenamiento jurídico venezolano*. Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas
- Constitución de la República de Venezuela. 1961. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 662 (Extraordinario), enero 23, 1961
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5453, marzo 3, 2000
- Decreto N° 283. *Sobre el régimen de educación bilingüe para la población indígena de Venezuela*. 1979, septiembre 20. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 31.825:239. 958, septiembre 20, 1979
- Dupuy, Crisálida. 1983. *Propiedades del General Juan Vicente Gómez, 1901-1935*. Caracas: Contraloría General de la República de Venezuela
- *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 4.153. Extraordinario del 28 de diciembre de 1989
- González, Omar. 1992. *Nicho lingüístico*. Caracas: Mimeo

- Ley Orgánica de la Administración Central. 1996. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.945. (Extraordinario), diciembre 30, 1996
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. 1980. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.662. (Extraordinario), septiembre 24, 2003
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente. 1998. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.945. (Extraordinario), octubre 2, 1998
- López, Luis E. y Wolfgang Küper. 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas. *Revistas Iberoamericana de Educación [Revista en línea]*, (20), 17-85. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie20a02.htm> [consulta: 2006, febrero 10]
- Marquina, Brígido. 1981. *Las nuevas tribus*. Caracas: CEVEJ
- Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas. 1981. *Diseño curricular del régimen de educación intercultural bilingüe. (Modelo normativo)*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 2001, diciembre. *Encuentro nacional de educación de los pueblos indígenas. Políticas nacionales de educación intercultural bilingüe*. Caracas: Autor
- Mosonyi, Esteban. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma baniva. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, X(3), 66-70. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas
- Mosonyi, Esteban y Omar González. 1970. El alemán de la Colonia Tovar. Estado Aragua-Venezuela. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, XII(3), 44-59. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas
- Mosonyi, Esteban. 1970. El concepto de interculturación. Superación de un arraigado dogmatismo dentro de la antropología aplicada. *Revista Economía y Ciencias Sociales*, XII(3), 78-81. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas
- Mosonyi, Esteban y Omar González. 1975. *Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro, Territorio*

Federal Amazonas-Venezuela. En *Lingüística e Indigenismo Moderno de América. Actas y Memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas* (Págs. 307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos

- Mosonyi, Esteban. 2006. Aspectos de la génesis de la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela. La Victoria-Edo. Aragua: Ministerio de Educación y Deportes
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación. 1986. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 3.713. (Extraordinario), marzo 7, 1986
- Resolución N° 83. Sobre uso y oficialización de nueve (9) lenguas indígenas. 1982, marzo 15. Documento no publicado
- Resolución N° 453. Sobre el uso y oficialización de ocho (8) lenguas indígenas en la segunda etapa del régimen intercultural bilingüe. 1992, abril 10. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.944:280.676, abril 14, 1992
- Resolución N° 952. Sobre la extensión del régimen de educación intercultural bilingüe al nivel preescolar. 1993, agosto 6. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 35.275:285.420-285.421, agosto 16, 1993
- Troconis Guerrero, Luis. 1962. La cuestión agraria en la historia nacional. San Cristóbal: Biblioteca de autores y temas tachirenses.
- Villalón, María E. 1984. Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada. CEVIAP. Documento de Trabajo N° 9. Caracas: SKS

La Formación de los Docentes en Venezuela. de 1951 a 2001.

Nacarid Rodríguez Trujillo

Durante este medio siglo de historia la formación de docentes en Venezuela evolucionó drásticamente, pasando de la escolaridad de nivel medio a la del nivel superior; de constituir una oferta limitada a convertirse en una formación masificada; de una opción profesional poco especializada, a contar con una amplia diversificación de menciones. Estos cambios han sido consecuencia de varios factores, el de mayor relevancia fue la expansión de las oportunidades de acceso de la población a la escolaridad después de la última dictadura del siglo XX venezolano en 1958; los porcentajes de incorporación masiva de niños, jóvenes y adultos durante la década posterior a la dictadura no han podido superarse. Con frecuencia los intereses políticos y personales se han interpuesto en la toma de decisiones sobre la formación de docentes, postergando la atención a las necesidades y demanda reales de los grupos más necesitados de una escolaridad de alta calidad.

Hemos dividido este período de cincuenta años en etapas, tomando como centro de atención las transformaciones en la formación inicial de los docentes para los primeros niveles del sistema escolar, acompañadas de variaciones en las instituciones responsables de la formación, y de cambios en la credencial o título obtenido al finalizar los estudios. De esta manera logramos identificar tres etapas o períodos de diversa duración. La primera, ubicada cronológicamente entre 1951 y 1968, los centros de formación eran las escuelas normales donde se recibía el título de Maestro Normalista. La segunda se inicia en 1969 con la incorporación de la formación de docentes a las especialidades del ciclo diversificado de educación media, para la obtención del título de Bachiller Docente. La última se inicia en 1980 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación y el

reconocimiento de los docentes como profesionales egresados del nivel superior, con los títulos de Profesor y Licenciado.

El espacio se hace pequeño para explicar minuciosamente este largo recorrido, pleno de detalles y acontecimientos. Hemos procurado identificar los hechos relevantes de la legislación, los sucesos más destacados, algunos de los personajes involucrados en las transformaciones, e incorporamos datos sobre los efectos producidos. Culminamos el recuento con una breve descripción de la situación de la formación de docentes en el país para el año 2001.

I.- Primera Etapa: 1951 a 1968. Las Escuelas Normales

Al inicio de esta etapa los asuntos de la educación se regían por el Estatuto Provisional de Educación promulgado en el Decreto 139 de la Junta Militar de Gobierno el 25 de mayo de 1949, siendo Ministro Augusto Mijares. Ese estatuto sustituía a la polémica Ley Orgánica de Educación Nacional, que había sido promulgada el 18 de octubre de 1948, de breve duración por la inestabilidad política, el golpe de estado y la toma arbitraria del poder por la Junta Militar de Gobierno el 24 de noviembre de ese mismo año.

El Estatuto recoge la ruptura con respecto a las ideas y propuestas del movimiento por la educación iniciado en 1932 con la fundación de la Sociedad Venezolana de Maestros, liderizada por Luis Beltrán Prieto Figueroa. El sistema escolar se organizó por ramas: preescolar, primaria, secundaria, normal, especial, artística y superior, lo que indicaba compartimientos separados, especialmente en las ramas posteriores a la primaria, en abierta contradicción con el concepto ideal de la “escuela unificada”, fundamento de la eliminada Ley de 1948.

La formación de docentes comprendía dos niveles: el medio y el superior. El medio lo constituían las escuelas normales urbanas y rurales; el superior estaba destinado a la formación de profesores para la educación secundaria y normal, cuya única institución era, para la época, el Instituto Pedagógico Nacional¹¹. A la rama de normal se ingresaba con

1 El Instituto Pedagógico Nacional fue creado con la asesoría de catorce profesores chilenos, invitados por Mariano Picón Salas, siendo Ministro de Educación, quien había estudiado en el Instituto Pedagógico Chileno. El Decreto de creación se promulgó el 30 de septiembre de 1936. Sus inicios fueron muy difíciles, siendo su pri-

el certificado de educación primaria, la duración de los estudios era de 3 años en las normales rurales y de 4 en las urbanas. El Instituto Pedagógico Nacional, IPN, fue ubicado en la rama de educación superior, junto con los Politécnicos y las Universidades. Adicionalmente, se incorporó una original disposición que permitía el ejercicio de la docencia a los egresados de filosofía y letras de las universidades en la educación secundaria y la superior. De esta manera se ampliaban las posibilidades de formación de docentes, al menos para las ramas mencionadas, ya que el Pedagógico continuaba destinado a la formación de docentes para la educación secundaria, normal y para el mismo instituto.

En atención a la citada disposición, el 22 de septiembre de 1953 fue creada la Escuela de Educación en la recién convertida Facultad de Humanidades y Educación, en sustitución de su antecesora la Facultad de Filosofía y Letras, creada siete años antes. Su primer director fue el anterior Ministro Augusto Mijares, redactor del Estatuto Provisional y uno de los fundadores de la primera Facultad de Filosofía y Letras en 1946.

Ante la evidente escasez de personal graduado, estimado en unos 9.000 maestros sin título para el año escolar 1950-51 (Memoria de Cien Años, T. V ,786), se fundó el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en el cual se combinaban los cursos durante las vacaciones con la enseñanza por correspondencia. En el Reglamento del IPN se había previsto un instituto similar bajo su responsabilidad, no obstante esto no fue tomado en cuenta.

La vigencia del Estatuto Provisional se prolongó durante 6 años, hasta el 22 de julio de 1955 cuando se estampó el ejecútense a la Ley de Educación, estando en el Ministerio de Educación José Loreto Arismendi. En el artículo 18 de esta Ley, se ratifica la división en ramas: preescolar, primaria, secundaria, técnica, formación docente, militar y universitaria. Las disposiciones sobre formación docente le asignaban como propósito la formación de maestros y profesores para las ramas de secundaria, técnica y normal. La formación docente contemplaba tres modalidades. La primera se refería a la formación de maestros para las ramas de preescolar y de primaria, pautaba una duración de 4 años y conducía al título de Maestro de la rama correspondiente. Le seguía la formación docente

mer director Alejandro Fuenmayor. Ver: Parodi Alister, Humberto (1986) El instituto Pedagógico. Fundación y Trayectoria. Fondo Editorial IPASME, Caracas.

para la preparación de profesores para la educación secundaria, técnica y normal, con una duración de cuatro años para obtener el título de Profesor en la rama y especialidad correspondiente. Para ingresar a estos estudios era necesario contar con el título en la especialidad a la que se optaba. La tercera se denominaba: “formación docente complementaria” entendida como cursos de renovación profesional para maestros y profesores, organizados por el Ministerio de Educación, cuya aprobación proporcionaría preferencias para gozar de ascensos y primas. En esta ley se ratificó y actualizó la disposición sobre el ejercicio de la docencia en las materias de su especialidad en la educación secundaria y las universidades, para los graduados de las Facultades de Humanidades y Educación.

El Instituto Pedagógico Nacional ni siquiera fue mencionado en el articulado, ni en el capítulo de formación docente, ni en el de la educación universitaria. Su ubicación en el sistema escolar fue prácticamente ignorada, su razón de ser apenas quedó implícita en la formación de profesores para secundaria, técnica y normal. En los hechos, solo existió el plan de estudios para formar los profesores de secundaria, lo que impidió el acceso de los normalistas al Instituto. A esta virtual degradación del IPN, junto a la competencia con los graduados de la Facultad de Humanidades, se le atribuyen motivaciones políticas:

“una decisión de la dictadura que fue producto de la venganza y de la represalia del régimen dictatorial contra el Instituto Pedagógico Nacional por la posición combativa, de franca lucha que tanto este Instituto como el Colegio de Profesores de Venezuela mantuvieron contra el último de los dictadores..” (Govea, 1990, 216).

Los efectos fueron devastadores para el reciente florecimiento que el IPN había logrado a partir de 1943 y sus evidentes aportes al desarrollo de la educación secundaria, de tal manera que para 1957 estaba al borde de la desaparición.

La Ley eliminó las distinciones entre educación primaria rural y urbana, como también en la educación normal. No obstante, la Unión Panamericana había aprobado la creación en Venezuela de la Escuela Normal Interamericana, mediante acuerdo firmado el 3 de diciembre de

1953. Esta escuela funcionaría en Rubio, siendo su principal propósito la preparación de “profesores de escuelas normales rurales para atender a las necesidades educacionales de todo el Continente” (Fernández Heres, R. 1981a, T.V, 809). Inició su funcionamiento en 1954, cuatro años después pasó a Centro Interamericano de Educación Rural.

La eliminación de las normales rurales se asocia a la intención de socavar los avances hacia la “educación de masas” del llamado trienio adeco (1945-48) mediante la persecución de los docentes identificados con el partido Acción Democrática, muchos de los cuales trabajaban en esas normales. (CERPE, 1979,21)

La época de la dictadura se caracterizó por favorecer el incremento de la educación privada en las diferentes ramas del sistema, la formación de docentes no fue la excepción. Para el año escolar 1957-58 existían 68 escuelas normales, de las cuales 58 eran privadas, contaban con 4.416 alumnos. Las oficiales eran 10 y atendían una matrícula de 3.844 alumnos. De manera que el sector privado tenía el 85%, de las escuelas y el 53 % de la matrícula; mientras el oficial contaba sólo con el 15% de las escuelas y el 47% de la matrícula. (Ibidem, 21)

El 23 de enero de 1958 es depuesto el dictador Marcos Pérez Jiménez y se inicia el período de democracia representativa y alternativa. Para el sector educación esto significó un cambio radical cuya manifestación más evidente fue el crecimiento acelerado del sistema escolar en todos sus niveles, dando lugar a una demanda extraordinaria de docentes.

El 14 de septiembre de 1959 se creó el Instituto Experimental de Formación Docente con el fin de formar dirigentes de la educación, preparar docentes para preescolar y primaria, realizar investigaciones y desarrollar programas de mejoramiento del personal en servicio. Allí comenzó a ensayarse el ciclo básico de educación media, ensayo extendido en 1963 a 8 escuelas normales nacionales: Pedro Arnal, Alberto Carnevali, Miguel Antonio Caro, Alejandro Fuenmayor, Gran Colombia, Simón Rodríguez, Miguel J. Sanz y J.A. Román Valecillos. El 6 de noviembre se crea el segundo Instituto Pedagógico en la ciudad de Barquisimeto (IPEB), denominado experimental, dedicado a la “formación de profesores y demás personal técnico para la Educación Secundaria, Técnica y Normal” (Fondo IPASME 1990,81).

Las universidades se fueron incorporando progresivamente a la formación docente con la fundación en 1959 de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, tres años después se fundó la de la Universidad de Carabobo (convertida en Facultad en 1977), en estas instituciones, así como en la UCV, la formación tenía una duración de 4 años. La Universidad del Zulia inició, en 1969, los estudios en la especialidad de educación preescolar como carrera corta de 3 años de duración.

La matrícula en las normales se incremento desde el año 57-58 hasta el 61-62 cuando llego al punto máximo, de esta etapa, con un total de 32.434 alumnos, lo que permitió reducir al 12% el porcentaje de docentes no graduados en primaria. A partir de allí comenzó a decrecer, tanto en las oficiales como en las privadas, manteniendo estas últimas mayor cantidad de alumnos. La atención a la formación inicial del docente y las oportunidades para la titulación de los no graduados dieron como resultado la reducción de los docentes sin título en educación primaria, pasando de 56,5% en 1959 a 10,4% en 1967-68. En el nivel de secundaria la situación era grave con un 60% de no graduados. (Rodríguez, 1996,248)

II.- Segunda Etapa. 1969- 1980. El Bachillerato Docente

Después de una década de priorizar el acceso masivo al sistema escolar en todos sus niveles, este período se caracterizó por la modernización extendiéndose a todo el sistema las innovaciones que venían ensayándose en el Ministerio desde 1959 con la participación de la Comisión de Planes y Programas de EDUPLAN. En el año de 1969 se emitieron 11 decretos y 18 resoluciones, durante la gestión de Héctor Hernández Carabaño, mediante los cuales se pusieron en práctica diversas medidas transformadoras del sistema escolar. El decreto de mayor significación fue el No 120, fechado el 13 de agosto, allí se establecían dos ciclos para los estudios de las ramas de educación secundaria y educación técnica. Ese decreto se complementó con el No 136 del 10 de septiembre²², que reformaba la educación normal en el mismo sentido, de manera que todas las ramas tendrían un ciclo básico común y un ciclo diversificado. Ahora la

2 Ambos decretos pueden consultarse en: Fernández Heres, Rafael (1981) La Instrucción de la Generalidad. Historia de la educación en Venezuela 1830-1980. Ediciones del Ministerio de Educación, T. 2, 911-917.

formación de docentes para el nivel de educación primaria, requería de 6 años de escolaridad, 3 del ciclo básico común y 3 para egresar en una de las dos menciones: preescolar o primaria. El título a obtener sería equivalente al de bachiller, por lo tanto permitiría seguir estudios en las universidades y otros institutos de educación superior, se abrieron así las puertas a los docentes de educación primaria para continuar estudiando.

Estos cambios condujeron a la desaparición progresiva de las antiguas escuelas normales, aunque legalmente se mantenía esa denominación y el título de Maestro, por cuanto seguía vigente la Ley de 1955. Desde el punto de vista cuantitativo estas medidas aumentaron la demanda por la formación docente. En 1967-68 la rama de normal contaba con el 2,70% de la matrícula; a partir del año 69-70, este porcentaje se incrementa anualmente hasta llegar al 13,65% en el curso 78-79.

Los programas para la mención de preescolar nunca fueron desarrollados, lo que dio lugar a la creación de cursos cortos por iniciativas oficiales. Algunas instituciones de educación superior siguieron la tendencia iniciada en la Universidad del Zulia LUZ, entre ellas, el Pedagógico de Barquisimeto y el de la Universidad Metropolitana. También comienza la formación de docentes en el nivel superior, para atender a niños en condiciones especiales como dificultades de aprendizaje, retardo mental y dificultades de audición y lenguaje.

De esta manera se produjo la ampliación, privatización y diversificación de las instituciones del nivel superior que participaban en la formación de docentes como respuesta a las necesidades del sistema escolar, la demanda de los aspirantes al ejercicio de la profesión y el interés de las universidades, especialmente las autónomas, de contribuir con la democratización de la enseñanza. En esta etapa se crearon 15 instituciones, de las que 8 eran oficiales y 7 privadas. A los Institutos Pedagógicos y las Universidades se agregaron los Colegios e Institutos Universitarios. Además comienza también la creación de especialidades para la llamada "docencia de apoyo" como: orientación, tecnología educativa, planificación de la educación, administración y evaluación.

Igualmente se amplían y diversifican oportunidades novedosas para obtener el título del nivel superior destinadas a docentes en servicio como los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela (1975) y el Programa Cooperativo de Formación Docente

(1978), o componente docente, en la misma universidad. Este último permite a estudiantes de la Facultad de Ciencias con un 67% de créditos aprobados en su carrera, tomar el resto en asignaturas pedagógicas y obtener el título de Licenciado en Educación con mención biología, química, física o matemática, lo que deriva en la preparación de personal de alta calidad para la enseñanza en los grados 7° al 12°. Programas similares se fueron creando en otras universidades como la Universidad de los Andes, la Católica Andrés Bello y la Católica Cecilio Acosta.

El tránsito de la formación docente desde las escuelas normales hacia el bachillerato docente incrementó en dos años el tiempo de formación, no obstante, muchos consideraban que los estudios perdieron conexión con la práctica. De esos 6 años, sólo 3 se dedicaban a la docencia, por cuanto los 3 del ciclo básico eran de formación general. Las antiguas escuelas de 4 años se creaban incorporando lo que se llamaba una escuela anexa donde se hacían las prácticas de manera que se ofrecía una formación vinculada directamente al campo de trabajo, lo que permitía una preparación más pertinente desde el principio, así como el desarrollo de actitudes más favorables hacia el contacto diario con los niños.

Es de hacer notar que el desarrollo de las escuelas normales se produjo en Venezuela en los años posteriores a la dictadura de Gómez, es decir a partir de 1935, cuando empezó a consolidarse en el país la influencia de la Escuela Nueva. Siguiendo los lineamientos de esa tendencia pedagógica, reconocida hoy en día como la primera generación de la pedagogía crítica, se elaboraron nuevos programas de educación primaria, los que pasaron por dos revisiones en 1936 y 1944. Las reformas de 1969 trajeron consigo la tendencia conductista inserta en todos los programas desde el primer grado hasta el ciclo diversificado. La influencia del conductismo se extendió a la formación de docentes, tanto la impartida en el ciclo diversificado de educación media, como la de las universidades y pedagógicos.

III. Tercera Etapa. 1980 A 2001. La Homologación

El 28 de julio de 1980 se promulga la Ley Orgánica de Educación, durante la gestión en el Ministerio de Educación del Dr. Rafael Fernández

Heres. Curiosamente la llamada “ley de la dictadura” sobrevivió durante 25 años, de los cuales 22 fueron de democracia. Su estilo genérico y la interpretación flexible de su articulado, permitió avanzar tanto en la incorporación masiva de la población a los diferentes niveles del sistema, como en la transformación de planes y programas de estudio y la actualización de la organización y funcionamiento del Ministerio de Educación.

La nueva ley legalizó y consolidó las reformas ensayadas desde los inicios de la democracia, también sentó las bases para nuevos cambios. El sistema escolar quedó conformado por los niveles de preescolar, básica, media diversificada y profesional, y superior. La obligatoriedad comprendía los primeros dos niveles, por lo tanto se incrementó a 10 años de escolaridad, de esta manera Venezuela cumplía con los acuerdos firmados en la Declaración de México en 1979, en la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, organizada por la UNESCO, CEPAL y OEA³³.

En el artículo 77 de la LOE se definía al personal docente y a los profesionales de la docencia de la siguiente manera:

El personal docente estará integrado por quienes ejerzan las funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos.

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuya finalidad esté la formación y el perfeccionamiento docentes.

3 Declaración de México.(1979) Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. UNESCO, CEPAL, OEA. México, DF, 13 de diciembre de 1979. Entre otros asuntos se acordó ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse la incorporación de todos los niños en edad escolar antes de 1999.

Mediante esta disposición se ampliaba, por una parte, el concepto de personal docente incorporando las funciones de la docencia directa y las de la docencia de apoyo; por la otra, se definía a los profesionales de la docencia como egresados del nivel superior. Como veníamos planteando ya todas las especialidades en el área educación-docencia se estudiaban en ese nivel, con excepción de la formación de docentes para la anterior educación primaria de 6 grados, ahora convertida en educación básica de 9 grados.

En realidad, gran parte de los estudiantes que acudían a las instituciones de educación superior eran docentes en ejercicio tanto en primaria como en media, por lo tanto la LOE reconocía una situación de hecho. No obstante, la obligatoriedad de esta disposición conducía al aumento del tiempo en la formación de los docentes para el nivel de básica, que era el de mayor demanda. Mientras anteriormente se requerían 6 años después de la primaria, ahora se necesitaban como mínimo 10 años, por cuanto las carreras del nivel superior exigían 5 años de escolaridad. Esta situación generó un déficit de docentes, para las dos primeras etapas de básica, la respuesta más inmediata a este problema fue la creación de la carrera conducente al título de Técnico Superior, con una escolaridad de tres años y la posibilidad de continuar los estudios para optar a la Licenciatura.

Con la disposición de la LOE se buscaba una mayor valorización de la docencia como profesión y la eliminación de una situación hasta cierto punto discriminatoria. Al homologar los requisitos para el ingreso a la profesión se esperaba una homologación en salarios, beneficios, reconocimiento social y ambiente de trabajo con otros tipos de profesionales empleados en la administración pública.

En enero de 1983, se firma la Resolución 12 sobre la política para la formación docente, emanada del Ministerio de Educación. Esta Resolución estaba dirigida a las instituciones de formación docente y más que una política contenía lineamientos bastante precisos para el diseño del currículum. Se establecieron: finalidades y objetivos de la formación docente; fundamentos del perfil profesional del egresado, estructura curricular; títulos y certificados de competencia; requisitos de ingreso y permanencia; profesionalización; formación docente de postgrado, formación permanente. Se indicaban 5 opciones de títulos: Licenciado o Profesor en Educación Preescolar, Licenciado o Profesor en Educación Integral,

Licenciado o Profesor en un área del conocimiento, Licenciado o Profesor en Educación Especial y Licenciado o Profesor con mención en una modalidad o especialidad. Adicionalmente se autorizaba al Ministerio de Educación para instrumentar la formación de docentes en un nivel equivalente al de Técnico Superior a fin de cubrir la demanda en áreas prioritarias, cuyos egresados obtendrían un Certificado de Competencia, el que habilitaría para ejercer funciones como docente de aula. Este certificado resultaba confuso, por cuanto lo apropiado era recibir el título de Técnico, de allí que algunos gremios lo interpretaron como una autorización para que el Ministerio contratara personal sin el título exigido por la LOE.

En febrero de 1985 se presenta el Bloque Común Homologado del Plan de Estudios para la Formación Docente que debía ser asumido por todas las instituciones. Dicho bloque les dejaba apenas un pequeño margen para planificar según sus propias concepciones, instándolas a modificar sus planes por un currículum multidisciplinario, rígido, recargado de asignaturas, con un enfoque fragmentario del conocimiento, que conduciría irremediablemente, hacia una preparación inconsistente, superficial y carente de identidad, sin una fundamentación pedagógica coherente. Aparte de los efectos negativos de las homologaciones basadas en lineamientos inflexibles, que comúnmente llevan a “igualar por debajo”, mediocrizando a todos; también reducen la libertad para experimentar con contenidos y prácticas innovadoras, así como para hacer adaptaciones a las particularidades regionales. Para el sector universitario esta homologación curricular, significaba un retroceso, las universidades autónomas y las que no lo son, por el hecho de ser universidades ejercen y defienden la autonomía para diseñar, desarrollar y evaluar los planes de estudio de todas las carreras y de todas las profesiones, entre ellas la docente. Aceptar una homologación estricta llevaba a una situación discriminatoria para los docentes, con respecto al resto de las carreras y las profesiones.

Los institutos pedagógicos tuvieron que adoptarlo, algunas universidades lo aceptaron con carácter experimental y lentamente, otras nunca lo implementaron. Al elevar la formación de docentes al nivel superior, es evidente que el Ministerio de Educación se arriesgaba a perder el control que poseía cuando esta formación se daba en el nivel medio y en los Institutos Pedagógicos adscritos a su jurisdicción. Control que ya se había disminuido por la creación de las Escuelas de Educación en

las universidades autónomas y en las privadas, las que podían diseñar sus planes de estudio sobre criterios propios.

Poco después de la aprobación de la LOE y a solicitud de los gremios, el Ministerio de Educación acordó un aumento del 50% del sueldo a los docentes en servicio que obtuvieran el título de Licenciado o Profesor, y del 30% para aquellos que culminaran exitosamente cursos de postgrado.

El 28 de Julio del mismo año se creó la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el Decreto 2117, cuyo objetivo sería la “formación de profesionales de la docencia y de especialistas en educación; y la investigación y difusión de conocimientos aplicables a los problemas y necesidades del sector y de la comunidad en general”. Esta universidad, agruparía a los Institutos Pedagógicos oficiales existentes para el momento, primero se incorporaron el de Caracas, Barquisimeto, Maturín, Maracay, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Siso Martínez. En 1990 lo hicieron los Institutos Pedagógicos Rurales El Mácaro y Gervasio Rubio, más adelante y en calidad de asociado el instituto privado Monseñor Arias Blanco (Peñalver, 2007, 43).

En 1993, es designado Antonio Luis Cárdenas en la cartera del Ministerio de Educación, quien estableció como eje prioritario de su gestión “dignificar y dinamizar la función docente”, entendida como clave para la transformación pedagógica. Se tomaron algunas medidas que ayudaron a contrarrestar el descenso en la demanda por estudios para la docencia y el incremento en las jubilaciones y retiros, entre estas estuvieron: el aumento de salario de los docentes equiparándolos al de los demás profesionales universitarios, el seguro de HCM y la creación de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro, destinados a la actualización permanente.

En 1996 se consideró necesario actualizar y reformular la Resolución 12, para lo cual se constituyó la Comisión Nacional de Formación Docente, quedando formalizada por la Resolución N. 1, del 15 de enero de 1996.

Esta Resolución, elaborada con la participación de las instituciones de formación docente, recogió la experiencia, poco positiva, de la aplicación del Plan Homologado conformando, ahora, un conjunto de lineamientos amplios, que dejan mayor libertad a cada institución para diseñar y aplicar sus planes de estudio. Se recogen experiencias innovadoras de algunas universidades en la oferta de formación pedagógica para estudiantes

universitarios de carreras distintas a la docencia. Se aboga por la formación de un docente con capacidad de reflexión permanente sobre su ejercicio profesional, entendiendo al trabajo docente “como una actividad intelectual y no sólo técnica, como un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, en el que el educador es un intelectual autónomo y cooperativo...” Se enfatiza la importancia de la formación ética, de la preparación teórica en estrecha vinculación con la práctica, de la interdisciplinariedad, de la necesidad de “integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad” y otros elementos que la acercan al enfoque constructivista y la Pedagogía Crítica.

Se ratifican los títulos de licenciados y profesores para los diferentes niveles y etapas del sistema escolar, establecidos en la Resolución 12 con algunos cambios en las menciones. Adicionalmente, en el numeral 14, se amplió la posibilidad de otorgar dichos títulos, no solamente a los bachilleres que cursan los estudios correspondientes en las universidades, sino también a los egresados de los colegios e institutos con títulos de Técnicos Superiores, que culminen los créditos adicionales; a los egresados de otras carreras que cursen planes de formación pedagógica; a los estudiantes de otras carreras con 60% de créditos aprobados que completen el plan de formación pedagógica; a los artistas, deportistas y trabajadores especializados que ostenten el título de bachiller, demuestren sus competencias en el área específica y cursen los créditos de preparación pedagógica, además de otros requisitos. También se ordenó lo referido a los títulos de Técnico Superior o de Maestro, para la llamada carrera corta de un mínimo de 90 unidades crédito y un máximo de 110.

Como otra medida para atraer las vocaciones hacia la docencia se retomó la posibilidad de formar nuevamente Bachilleres, ahora con mención de auxiliar docente, especialmente, aunque no exclusivamente, para el nivel de preescolar. Con respecto a los Certificados de Capacitación Pedagógica, el Ministerio autorizará a las instituciones de formación docente, para otorgarlos a deportistas, artesanos, artistas y otros trabajadores especializados, quienes podrán desempeñarse como docentes no graduados, una vez completada la preparación para adquirir el certificado.

La Comisión Nacional de Formación Docente quedó integrada por: el Ministro de Educación, quien la preside, los Directores Generales Sectoriales de Docencia, Educación Superior, Personal y de la Oficina

Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, el Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), tres representantes de las Escuelas de Educación de las universidades del país (elegidos por el CNU), un representante de los Colegios e Institutos Universitarios y un secretario ejecutivo, designado por el Ministerio de Educación. Se le encargó, entre otras atribuciones, del seguimiento de la aplicación de la Resolución, de promover la concertación interinstitucional para ajustar la oferta y demanda de profesionales, de impulsar la dignificación de los profesionales y la mejora cualitativa de la educación en el país. La Comisión funcionó y cumplió con sus atribuciones hasta el año de 1998⁴⁴.

Para el año 2001 las carreras en el Área de Ciencias de la Educación (Cuadro 1) comprendían 36 especialidades en carreras largas de 10 semestres de duración conducentes a títulos de Licenciado o Profesor y 11 opciones en carreras cortas de 6 semestres de duración para optar al título de técnico en la especialidad correspondiente. Las oportunidades de estudio se extienden por todas las regiones del país, tanto en el sector oficial como en el privado, la formación docente es ofrecida por Universidades, Colegios e Institutos Universitarios. De las 150 instituciones de educación superior, calculamos que en 57 de ellas se podía cursar alguna de las especialidades, siendo 36 privadas y 21 oficiales. La demanda por estudios en el área era de 32.779 aspirantes, lo cual representaba el 11,47% del total, y el tercer lugar entre las más demandadas; el 80,28% aspiraba a ingresar en las universidades y el 19,72 en los institutos y colegios (CNU-OPSU, 2002, 24)

En el Cuadro 2 logramos presentar datos aproximados de la matrícula de acuerdo al tipo de institución. De un total de 117.983 inscritos en el área de Ciencias de la Educación, el 75% se encontraba en las universidades y el 25% en los colegios e institutos, lo que de cierta manera indica una tendencia mayoritaria hacia tomar la opción de la carrera larga conducente a los títulos de Licenciado y Profesor. Las instituciones del sector oficial eran menos numerosas pero abarcaban el 83% de la matrícula, mientras el sector privado, con más instituciones, sólo recibía al 17%; lo que nos

4 En las Memorias del Ministerio de Educación de los años 1997 y 1998 se encuentran los informes presentados.

indica que estas últimas son organizaciones más pequeñas. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador que integraba 8 pedagógicos, para el momento, contaba con más de 50.000 alumnos es decir el 43% de la matrícula total.

Finalmente, en el Cuadro 3 presentamos la cantidad de docentes en funciones, para el año 2001, en los niveles de preescolar, básica y media, según el título obtenido. Como puede observarse todavía se contaba un 18% de docentes sin título docente, la mayoría de los graduados son egresados de los institutos pedagógicos integrados en la UPEL, quienes reciben el título de Profesor (43%), seguidos por los Licenciados egresados de las universidades (31,43%), en tercer lugar se encuentran Técnicos Superiores con el 16% y finalmente quienes todavía ostentaban los títulos de Maestro o Bachiller docente (10%) . Las escuelas con más alto porcentaje de docentes sin título docente eran las estatales con 31,51%. La variación por entidad federal era muy amplia desde un mínimo de 9% en el Estado Monagas hasta un máximo del 60% en el Estado Amazonas (Rodríguez, 2003,124).

Esta situación revela que a pesar de la diversidad de opciones, de la variedad y cantidad de instituciones y de la amplitud de modalidades, todavía no se había reducido el personal no graduado en docencia a lo que podría considerarse aceptable. La participación del sector privado en esta formación, de acuerdo a las cifras, sigue siendo requerida. No obstante, lo más conveniente sería realizar estudios serios de necesidades de docentes por nivel y especialidad a los fines de responder a la demanda futura de manera racional.

Cuadro 1

Carreras en el Área Ciencias de la Educación

Año 2001

CARRERAS LARGAS

1. Educación
2. Educación Ciencias Pedagógicas
3. Educación Integral
4. Educación Preescolar
5. Educación Matemática
6. Educación Mención Física y Matemática
7. Educación Mención Informática-Computación
8. Educación Física Ciencias Físico Naturales
9. Educación Química
10. Educación Biología
11. Educación Biología y Química
12. Educación Ciencias de la Tierra
13. Educación Especial
14. Educación Gerencia
15. Educación Comercial o Mercantil
16. Educación Ciencias Sociales
17. Educación Electrónica Industrial
18. Educación Electricidad Industrial
19. Educación Mecánica Industrial
20. Educación Agropecuaria
21. Educación Rural
22. Educación Física
23. Educación Inglés-Francés
24. Educación Castellano, Literatura y Latín
25. Lengua y Literatura
26. Educación Lenguas Extranjeras o Idiomas Modernos
27. Educación Artes Plásticas
28. Educación Dibujo Técnico
29. Educación Artes Escénicas
30. Artes Industriales
31. Educación Teología-Pedagogía Religiosa
32. Educación Mención Filosofía
33. Educación Intercultural Bilingüe
34. Educación Musical
35. Educación para el Trabajo
36. Educación Ciencias del Deporte

CARRERAS CORTAS

1. Educación Integral
2. Educación Preescolar
3. Psicopedagogía
4. Educación Esp. del Niño Excepcional
5. Educación Física, Deportes y Recrea.
para personas con Neced. Especiales
6. Deportes
7. Educación
8. Educación Tecnología Educativa
9. Educación Mecánica Industrial
10. Educación Electricidad Industrial
11. Educación Electrónica Industrial

Fuente: Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior de Venezuela 2001. Caracas.

Cuadro 2

Matrícula en el Área Ciencias de la Educación por Tipo de Institución Año 2001

Universidades oficiales	Matrícula
Central de Venezuela	4.157
De Los Andes	4.396
Del Zulia	4.601
Carabobo	6.285
De Oriente	4.056
Ezequiel Zamora UNELLEZ	2.303
Francisco de Miranda	973
Rómulo Gallegos	311
De Guayana	626
Rafael María Baralt	2.706
Pedagógica Experimental Libertador UPEL	50.676
Yaracuy	300
Total	81.390
<hr/>	
Universidades privadas	
Católica Andrés Bello	2.253
Metropolitana	134
José María Vargas	595
Cecilio Acosta	1.925
Rafael Bellosó Chacín	258
José Antonio Páez	111
Alejandro de Humboldt	2
Monte Ávila	32
De Margarita	844
Santa Rosa	567
Total	6.721
<hr/>	
Total Universidades	88.111
<hr/>	
Institutos y Colegios Oficiales	16.277
<hr/>	
Institutos y Colegios Privados	13.595
<hr/>	
Total Institutos y Colegios	29.872
<hr/>	
GRAN TOTAL	117.983

Fuente: Datos tomados de CNU-OPUSU (2004). Boletín Estadístico de Educación Superior. No 21. Caracas, abril. Cálculos propios.

Nota a: No se mencionan las Universidades: Experimental Simón Rodríguez, Católica del Tachira, Arturo Michelena, porque la matrícula no aparece desagregada por área del conocimiento.

Nota b: Las cifras de los institutos y colegios oficiales y privados pueden tener fallas debidas a falta de información en algunos de ellos. El total de 29.872 es el que informa el Boletín mencionado.

Cuadro 3

Cargos Docentes Desempeñados por Personas con o sin Título Docente por Dependencia

AÑO ESCOLAR 2000 - 01

DEPENDENCIA	TOTAL	CON TÍTULO DOCENTE					SIN TÍTULO DOCENTE
		TOTAL	LIC EN EDUCACIÓN	PROF. GRADUADO	TÉC. SUP. DOCENTE	NORMALISTA O BACHILLER	
TOTAL	294.119	241.816	75.995	103.304	38.725	23.792	52.303
%		82,22	31,43	42,72	16,01	9,84	17,78
OFICIAL	224.892	184.860	57.092	80.378	30.980	16.410	40.032
%		82,20	30,88	43,48	16,76	8,88	17,80
NACIONAL	156.267	137.122	42.784	61.678	22.805	9.855	19.145
%		87,75	31,20	44,98	16,63	7,19	12,25
ESTADAL	59.722	40.905	12.345	16.256	6.939	5.365	18.817
%		68,49	30,18	39,74	16,96	13,12	31,51
MUNICIPAL	3.592	2.682	845	946	447	444	910
%		74,67	31,51	35,27	16,67	16,55	25,33
AUTÓNOMA	5.311	4.151	1.118	1.498	789	746	1.160
%		78,16	26,93	36,09	19,01	17,97	21,84
PRIVADA	69.227	56.956	18.903	22.926	7.745	7.382	12.271
%		82,27	33,19	40,25	13,60	12,96	17,73

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Memoria 2001. Cálculos propios

Bibliografía

- Cárdenas, Antonio Luis (1998). Educación para Todos. Documentos de una gestión. Fondo Editorial IPASME, Caracas.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (1979). El maestro en el proceso histórico venezolano. La Educación en Venezuela No 5 .CERPE, Caracas.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (1993). El docente en la aurora del siglo XXI. La Educación en Venezuela No 32. CERPE, Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2001). Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior de Venezuela 2001, Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2002). El Proceso Nacional de Admisión en Cifras No.2. Proceso 2000-01. Caracas.
- Consejo Nacional de Universidades. Oficinita de Planificación del Sector Universitario. (2004). Boletín Estadístico de Educación Superior No.21. Caracas, abril.
- Fernández Heres, Rafael (1981) La Instrucción de la Generalidad. Historia de la Educación en Venezuela 1830—1980. Ediciones del Ministerio de Educación, T.2.
- Fernández Heres, Rafael (1981a). Memoria de Cien Años. Tomo V, Tomo VI volúmenes I y II. Ediciones del Ministerio de Educación. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación. Caracas.
- Fondo Editorial IPASME (1990). El Pedagógico de Barquisimeto. 30 años de trayectoria. Edit. Texto, Caracas, Venezuela.
- Govea de Carpio, Duilia (1990) Educación Popular y Formación Docente de la independencia al 23 de enero de 1958. Academia Nacional de la Historia, colección Estudios Monografías y Ensayos, Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial No 2635. (Extraordinario), julio,26,1980.
- Mudarra, Miguel Angel (1978) Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela. Publicaciones MUDBELL, Caracas, Venezuela.

- Parodi Alister, Humberto (1986) El Instituto Pedagógico. Fundación y Trayectoria. Fondo Editorial IPASME, Caracas, Venezuela.
- Peñalver B., Luis (2007) La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. UPEL, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Caracas.
- Programa Cooperativo de Formación Docente. <http://www.ciens.ucv.ve/ccfd/quees.html> Consulta: 18-07-09.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación. (1956). Ley de Educación. Imprenta de la Dirección de Cultura y Bellas Artes, Caracas.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación. Resolución 12. Gaceta Oficial No 3.085, enero, 24, 1983.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación. Resolución N. 1. Despacho del Ministro. Resolución No 01. Caracas, 15 de enero de 1996.
- Rodríguez T., Nacarid (1989) La Educación Básica en Venezuela. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Caracas
- Rodríguez T., Nacarid (1993) La formación de docentes en Venezuela. Contexto & Educação. Año VIII, No 31, Ijuí, Brasil.
- Rodríguez T., Nacarid (1996). Las tres décadas de la democracia. En Historia de la Educación Venezolana. Nacarid Rodríguez (Comp.) UCV. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado. Caracas.
- Rodríguez T., Nacarid (2003) Proyecto Analizar las Condiciones Actuales del Sistema Educativo Venezolano. No. PHRD/BM/MECyD-07-2002. Informe Final, Caracas.
- Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación http://www.face.uc.edu.ve/inicio2/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=28. Consulta: 20-07-09
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador <http://www.upel.edu.ve/sede/SedeRectoral/Index.htm>. Consulta 18-07-09.
- Uzcátegui, Ramón Alexander (2004). La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Una perspectiva cronológica de su desarrollo institucional. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Una Mirada Pedagógica a las Reformas Educativas en Venezuela 1951-2001

Yolanda Ramírez

Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales aun si es sólo para rellenar las fundaciones de nuevos templos (...) Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significado sobrepasa siempre el vínculo rígido que mantiene con un significado preciso, y puede conducir a lugares totalmente inesperados....

Cornelio Castoriadis (La Institución Imaginaria de la Sociedad)

En el documento que presentamos a continuación trataremos el tema de las ideas pedagógicas y de los hechos educacionales que contribuyeron a dar forma y contenido a la educación venezolana desde el año 1951 hasta el año 2001; sobre todo en lo atinente a los aspectos pedagógicos y didácticos de la escuela básica, propios del ámbito de la educación formal, sistemática, patentizada en la organización que llamamos escuela¹.

Antecedentes

Desde el punto de vista pedagógico, el decenio de los años cincuenta del siglo pasado se sitúa en un contexto que heredó la feraz impronta del reacomodo político y social forjado en Venezuela a partir de 1936, a raíz de la muerte de Juan Vicente Gómez. Para la época, distintos proyectos de país fueron discutidos desde diversos frentes ideológicos, y en ellos el asunto educativo tuvo una importancia capital. Las representaciones sociales de entonces portaban las prefiguraciones de un sistema escolar para atender las necesidades de formación de la población, en función de un proyecto democrático-popular en el que se proponía, además, una

1 No se abordará la educación inicial.

reforma pedagógica de largo alcance. Al mismo tiempo, estas representaciones dejaban ver grandes lineamientos políticos que en el campo de la instrucción pública se habían ensayado en otros países y que tuvieron una voz concertada en la Oficina Internacional de Educación.²

Estas ideas, aún generales y difusas, servirían de plataforma de discusión en el seno de los partidos políticos emergentes, y cobrarían fuerza al abrirse un espacio nacional para su confrontación (Luque, 1999); sirvieron, parcialmente, de urdimbre para un proyecto educacional, y a ellas se integraron las ideas pedagógicas-didácticas hechas con fibras y colores del Movimiento de la Escuela Nueva cuyos fundamentos, principios y prácticas pedagógicas, habían sido estudiados por los miembros de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria desde su fundación en 1932, y habían adquirido suficiente cuerpo al ser difundidas en su órgano oficial: *Revista Pedagógica*, desde 1933. Eran la materia indispensable para comenzar a tejer la trama de una propuesta educativa coherente, que respondiera a las ricas y complejas dimensiones humanas dentro de un proyecto democrático para Venezuela.

El ofrecimiento esencial que se hacía al país era el de “abrir puertas y ventanas” para observar su ambiente más próximo, para comunicarse francamente con otras latitudes, y reconocer la capacidad de compartir un imaginario pedagógico cuyos orígenes trasgredían formas proteicas y se perdían en la noche de los tiempos.

La permeabilidad al medio cultural se expandió, y con ello fue posible que las imágenes vehiculadas en la red simbólica de la Escuela Nueva y de la Democratización de la Educación horadaran un nicho que continúa, todavía hoy, albergando ideales, creando imágenes transgresoras de la realidad ante tanto fracaso educativo. En este sentido, cabe el

2 Lo que se esbozaba y proponía en los diversos programas partidistas ya era un hecho en otros países. Sirva de ejemplo el balance del movimiento educativo internacional que para el año 1931-1932 establecía como tendencias: los esfuerzos realizados para mejorar la formación profesional de los docentes, la generalización de la enseñanza secundaria, el desarrollo de la educación post escolar y de la educación popular.

De igual modo, entre los hechos más destacados en relación a la administración y política escolar para el año 1932-1933, se señalaban el reforzamiento de la influencia del Estado sobre la instrucción. En Brasil, por ejemplo, el Ministerio de Educación y de Salud Pública buscaba consolidar el control estatal de la instrucción pública. En España se había decretado el remplazo de los institutos de enseñanza confesional por escuelas oficiales; en México las escuelas privadas fueron objeto de una reglamentación especial. Países como Portugal, Dinamarca, Checoslovaquia reforzaron y mejoraron sus sistemas de control e inspección, otorgando más poder al Estado (Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement, 1932 y 1933). Lo que en aquellos años era identificado como tendencia de las políticas educativas en el mundo, tiempo después sería planteado en Venezuela como uno de los ideales en la reconstrucción nacional.

reconocimiento absoluto a la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (S.V.M.I.P.), y más tarde a la Federación Venezolana de Maestros (F.V.M.)³, por haber servido de tribuna para la difusión de las ideas pedagógicas del Movimiento de la Escuela Nueva.

Finalizando el gobierno de transición de Eleazar López Contreras (primer gobierno post-gomecista) fue promulgada, en 1940, una nueva Ley de Educación que vino a sustituir a la de 1924⁴. El saldo que se obtuvo, luego de cuatro años y medio de arduas polémicas, de debates e información en prensa, fue positivo. En un clima de tensiones, de legalización e ilegalización de partidos, de huelgas y conflictos -que son costos y riesgos inherentes a un gobierno que media entre dictadura y democracia- la discusión política e ideológica, iluminó conciencias y enriqueció el lenguaje. La ley de 1940 fue decantadora de representaciones sociales de inestimable valor pedagógico; sería contestataria y a la vez filial, del anteproyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por Luis Beltrán Prieto Figueroa en 1936, que fue encarnación del ideario educativo de la Federación Venezolana de Maestros: fuerza mutante en el proceso de reconstitución nacional hacia la democracia⁵. En la Ley de 1940 se concebía la educación como un proceso integral del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico, mental y moral, y se sostenía que las escuelas debían tomar en cuenta para su trabajo docente el medio ambiente, integrando a la enseñanza el trabajo objetivo en el campo, en los centros experimentales, en excursiones, visitas, haciendas y fábricas. Igualmente,

3 En 1936, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria se refundaría con el nombre de Federación Venezolana de Maestros (Luque, 1999)

4 La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1924 fue promulgada bajo el ministerio de Rubén González (1922-1929). Le antecedieron las Leyes de 1921 y de 1915.

Antes de ser abrogada la ley de 1924, fueron conocidos tres anteproyectos de Ley (1936, 1937 y 1939), todos refutados, obstaculizados por un Congreso cuya mayoría se había caldeado durante el periodo gomecista, y que poco o nada sabía de las nuevas representaciones educativas y pedagógicas solicitadas en un régimen democrático (Luque, 1999)

5 Este anteproyecto consagraba el principio del Estado Docente, la obligatoriedad escolar desde los cuatro hasta los dieciséis años, y en él se consideraba a la educación como proceso sin solución de continuidad desde el pre-escolar hasta la universidad. Se ampliaba el concepto de gratuidad, incluyendo la provisión de útiles escolares, alimentación y vestido para las familias más necesitadas, pues se consideraba que la asistencia social era condición sine qua non de la labor educativa

También imponía la obligación a los industriales, criadores y agricultores de crear escuelas tanto para sus trabajadores como para los hijos de éstos (Lucha contra el analfabetismo).

(Remitimos a la lectura del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 1936 que figura como anexo documental en: Luque, 2006, pp. 87-99)

en esta ley se enfatizaba que en la educación pre-escolar la enseñanza intuitiva debía alternarse con juegos, ejercicios simples y vida al aire libre.

Ya en el anteproyecto de Ley de 1936 se establecía que la escuela debía ser una comunidad de vida, de trabajo manual, intelectual, moral y cívico en la que la colaboración de los padres se hacía indispensable en la labor de cultura integral. También se proponía, en este anteproyecto, el establecimiento de escuelas de ensayo y de innovaciones pedagógicas, haciéndose eco de experiencias del movimiento de la Escuela Nueva que, por demás, ya habían comenzado en Venezuela algunos maestros asociados en la S.V.M.I.P.

La Escuela Nueva

En asuntos educacionales, el ideario del movimiento de la Escuela Nueva inspiró las reformas escolares que se llevaron a cabo en el mundo entero en los primeros cincuenta años del siglo XX. El discurso sobre la educación era, entonces, un discurso pedagógico cuya razón de ser suponía como finalidad la vida en democracia, con la participación ciudadana que ella implica. Tal discurso vulneraba las relaciones tradicionales de poder “maestro-alumno”, y reordenaba las formas de organización y de comunicación existentes en la escuela tradicional del siglo XIX. En tal sentido, se centraba -sobre todo- en el respeto de los derechos del niño; revitalizaba el concepto de educación integral a partir del sustrato biológico, social y psíquico de cada ser humano, considerando al mismo tiempo su proceso de desarrollo evolutivo sin premura de forzarlo a renunciar a su formación estética, intelectual, emocional, por motivos de subsistencia económica. La escuela, en esta perspectiva, acompaña al niño en su formación, refuerza su “ser social” mediante tareas que lo responsabilizan frente al grupo humano con el cual “con-vive” y se “con-forma”.

El supuesto epistemológico del ideario de la Escuela Nueva es que las personas “*aprendemos haciendo*”, que es el trabajo el aliado fundamental para la formación del carácter y de la voluntad del niño, siempre y cuando dicho trabajo o “hacer” responda a necesidades reales o sentidas. De allí que el trabajo tenga, en ese sentido, una función social y de socialización.

Igualmente, la actividad del niño es la base para la construcción de todo conocimiento. El movimiento implícito en esa actividad es, ante

todo, espontáneo, y obedece a un impulso humano, a su evolución genética. Las estructuras y las funciones de la inteligencia se desarrollan a partir del “hacer” en el mundo.

En *el universo axiológico* de la Escuela Nueva, se descubren constelaciones plenas de: (a) valores inherentes a la democracia, tales como el respeto por toda forma de vida, valoración de la diversidad humana (co-educación), sujeción a las normas de convivencia para el mantenimiento del ecosistema social y natural; (b) vivencias estéticas, tanto en su dimensión creadora y expresiva, como en su dimensión contemplativa, experiencial y crítica.

Estos fundamentos fueron los que dieron lugar a temerarias propuestas metodológicas en el aula y en la escuela. Sus principios fueron acrisolados en los Congresos Internacionales convocados en Europa por la Liga de la Escuela Nueva desde 1921, en los que participaron psicólogos del aprendizaje, psicólogos del desarrollo, psicoanalistas, sociólogos, literatos, médicos, hombres de ciencia, militantes de movimientos teosóficos, pero sobre todo maestros; maestros de todas partes del mundo.

En Venezuela, por voluntad individual de algunos maestros, se ensayaron desde comienzo de los años treinta del siglo pasado, algunos métodos de la Escuela Nueva (Escuela Activa), fundamentalmente el Método de Proyectos y el Método Decroly⁶. Más tarde, el maestro uruguayo Sabas Olaizola⁷, por invitación del gobierno de López Contreiras, fundaría la Escuela Experimental José G. Artigas y la Escuela Experimental Venezuela⁸, en las que se aplicaron ambos Métodos. Además, el

6 Ovidio Decroly, uno de los exponentes de la Escuela Nueva, nació en Renaix, Bélgica en 1871. Cursó sus estudios de medicina en Gante y se doctoró en 1896. En 1901 fundó un instituto de enseñanza para niños especiales y en 1907 su famosa “escuela para la vida y por la vida”- Escuela de l’Ermitage- Más tarde abriría una segunda Escuela en la calle Vergote. En 1911 presidió el Primer Congreso Internacional de Pedagogía. En 1915 fundó el Hogar de Huérfanos que presidió hasta su muerte en 1932. Entre sus obras figuran: *Hacia la Escuela Renovada* (1921), *La Evolución de la Afectividad* (1927), *La Psicogénesis del Niño* (1932)

7 Sabas Olaizola nace en 1894, en Salto, Uruguay. Fundó en 1925, la Escuela Experimental de Las Piedras en Uruguay de inspiración decroliana. Tuvo una influencia decisiva en la Ley de Escuelas Experimentales de 1928. Entre sus obras publicadas, figuran: *La Pedagogía Decroliana* (1927), *Amanecer. Lecturas para la Escuela Nueva* (1930), *El Método Decroly en el Plan de las Piedras* (1932), *La Escuela Nueva en el Uruguay* (1935), *El Plan de Maestros Asociados* (1950). Murió en Montevideo en 1974

8 La primera fue fundada el 30 de enero de 1937 y la segunda, el 5 de febrero de 1939. El término “Experimental” significa que tales escuelas no adoptan formas rígidas y definitivas, y que siguen la evolución de la vivencia pedagógica del educando, guiándose por la experiencia más que por el experimento...” (Sabás Olaizola: “Tres escuelas experimentales de Hispanoamérica”. En: Prieto Figueroa L.B. y Luis Padrino: *La Escuela Nueva en Venezuela*. Apéndice, p.133)

propio Olaizola informando, años más tarde, sobre los resultados pedagógicos alcanzados, nos dice:

En la educación moral, introducción del régimen de autonomía de los escolares(...) Reducción de toda enseñanza a una base ética por transformaciones de lo teórico en sustancia estética, plena de significación en el alma del niño(...) Vida moral activa en la experiencia de la responsabilidad y la cooperación con fines de acción social(...) En la enseñanza científica: vida de laboratorio, observación de la naturaleza y de los hechos y fenómenos que interesan al niño(...) Enseñanza manual y práctica: labores de jardín y de huerta; cuidado de animales y plantas; labores femeninas; práctica comercial y múltiples actividades relacionadas con la vida general de la escuela (...) Cantos corales, cantos individuales, danza, orquesta infantil (...) Lectura global, literatura infantil de creación, teatro infantil (creación de obras y representación), la imprenta en la escuela, el periódico escolar compuesto por los niños, la enseñanza de las artes plásticas, decoraciones teatrales por los niños (...) Misiones infantiles de divulgación cultural en el medio popular (...) Asamblea escolar y fiesta escolar (...) La extensión del horario escolar a veintinueve horas semanales(...) Práctica organizada de excursiones escolares, Cooperativas infantiles... (Olaizola, en: Prieto F, 2008, pp. 125-127)

Es decir, el trabajo realizado en las Escuelas Experimentales fue expresión del ideario de la Escuela Nueva y no sólo un espacio de aplicación de los métodos antes citados. Por la referencia que de éstos últimos se hace, debemos puntualizar al respecto lo siguiente:

Para Decroly, los conocimientos de la Escuela Primaria no debían ser clasificados por materias, de allí que su programa escolar no incluyera asignaturas diferenciadas. Su Programa, llamado de *Ideas Asociadas* comprendía gruesas temáticas que seguían un orden: desde las necesidades básicas del niño y de todo hombre (alimentación, reposo, abrigo de la intemperie, accidentes, enfermedades), hasta sus necesidades morales (de hombre, de ciudadano) y estéticas. Tales necesidades se satisfacían, para

Decroly, con los otros hombres y con el medio. En consecuencia, en el programa de ideas asociadas se encontraban, por ejemplo, temas como: El niño y los animales, el niño y las plantas, el niño y el universo. En cada temática debían verse las ventajas desde el punto de vista del hombre, los inconvenientes y manera de evitarlos, conclusiones de vida práctica sobre la manera como debemos conducirnos para una buena convivencia social. La estructura del programa era concéntrica, el contenido se repetía todos los años pero se extendía y profundizaba cada vez más. Recomendaba Decroly:

Los ejercicios escolares, escritura, lectura, cálculo, dibujo, trabajo manual, excursiones, historia, geografía, y aun los mismos juegos, cantos, ejercicios físicos, deberán estar engarzados, tanto como se pueda, en los asuntos ejes: las materias ya no son autónomas, ya no existen por sí mismas, sino que forman única y sencillamente los medios variados de fijar nociones y de relacionarlas con las nociones precedentes (...) (1965, p. 19).

La estrategia que proponía Decroly para el desarrollo de su programa (Centros de Interés) estaba fundada en lo que él reconocía como intereses vitales en todo hombre: vivienda, vestidos, alimentación, por ejemplo; en aquello que llama su atención en la naturaleza (animales, fenómenos naturales), o materiales disponibles en ella para su trabajo creador. En un centro de interés (por ejemplo: “la vivienda”, “el mar”) convergen múltiples saberes (científicos, sociales, instrumentales) de manera tal que el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la geografía, de la historia, del arte, se realiza no de modo compartimentalizado sino en función de una temática que, en la medida de su desarrollo, obliga a recurrir a diversas disciplinas.

Los principales aspectos para abordar los centros de interés estaban resumidos en fases o etapas: observación, relacionada con las lecciones de cosas y de palabras, y las lecciones de ciencias naturales (lenguaje y medida); asociación en el espacio (los objetos y hechos actuales no directamente asequibles), y en el tiempo (los objetos y los hechos de otros tiempos); se incluía en esta fase también: la reflexión y el juicio; la expresión concreta (modelado, trabajos en cartón y madera, gimnasia,

juegos diversos, dibujo libre, natural) y la expresión abstracta (lenguaje, canto, lectura, escritura).

El aporte de Decroly a la enseñanza de la lectura fue muy importante pues introdujo- sustentado en el concepto de la percepción infantil sincrética⁹ -el método global o ideovisual, en el que se parte de vocablos familiares para los niños, de frases, de palabras, y no de letras ni de sílabas. Por observación repetida y luego por reconocimiento y copia, el niño llega a establecer comparaciones entre palabras y sus componentes (sílabas) para luego construir nuevas palabras.

*La propuesta didáctica de Kilpatrick*¹⁰, basada en el principio de socialización de la actividad escolar, fue el método de proyectos, el cual consistía en “una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación” (Kilpatrick, 1921). El Método implicaba la elaboración de un plan de trabajo contentivo de actividades emprendidas voluntariamente por los estudiantes; era de carácter práctico, y su finalidad consistía en producir algo para solucionar un problema o dar respuesta a una interrogante en beneficio de: la escuela, la comunidad, el curso o el grupo. En tal sentido, las propuestas de proyectos que surgían en el aula eran votadas mediante la participación de sus miembros, siempre y cuando no hubiese consenso previo sobre el proyecto que los estudiantes querían trabajar. Así, Kilpatrick habla de los proyectos en varios sentidos: cuando se quiere producir algo concreto (libros, juguetes, por ejemplo); cuando se quiere aprender a utilizar un producto cultural cualquiera; cuando se quiere adquirir una técnica específica.

Al igual que en el método Decroly, los conocimientos se ponen en función de un interés que toma, en este caso, forma de proyecto, y supone la organización de recursos para el cumplimiento de un propósito definido, así como su evaluación.

9 Percepción confusa e indiferenciada de la totalidad, y no de sus partes. Se piensa que el desarrollo del conocimiento del niño va desde un estado de percepción genérica, luego pasa por un estadio analítico para llegar, con los años, a una verdadera síntesis lógica de las partes integradas en la unidad

10 William H. Kilpatrick, nació en Georgia, USA, en 1871. Como discípulo de John Dewey, asume los principios básicos de su filosofía educativa. Para Kilpatrick, se aprende mejor cuando se realizan actividades con sentido, por eso la escuela debía extender su acción hacia la comunidad. Fue profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Columbia y escribió numerosas obras pedagógicas, entre las cuales figuran: *El Método de Proyectos* (1921) *Educación por un cambio de civilización* (1926), *Educación y Crisis Social* (1932), *Filosofía de la Educación* (1951). Murió en New York, en 1965.

Como bien lo explica Falcón de Ovalles (2003), en Venezuela, este método adquirió la configuración de “Unidades de Trabajo”. Los niños se dividían en equipos guiados por un plan elaborado por ellos y el maestro, lo cual “les permitía obtener información necesaria para resolver el problema o problemas a su cargo. A esto seguía la fase propiamente de desarrollo: recolección y selección de datos, o sea, un trabajo de investigación en el que se utilizarían recursos diversos: excursiones, entrevistas, observaciones, lecturas, mapas, visitas a museos, cine, construcciones, etc. Diariamente, los diferentes equipos debían presentar el producto de esas investigaciones a la clase en total...” (Falcón de Ovalles, 2003, pp. 47-48).

Todas estas propuestas estuvieron atravesadas por las ideas de Dewey¹¹ para quien la educación impartida en la Escuela significaba un ambiente especialmente seleccionado para que en ella los temas de estudio no estuviesen aislados de las experiencias de la vida social; la convivencia era a la vez medio y propósito; de allí que los fines educativos sean vistos en esta pedagogía como parte de un proceso en construcción y no se consideren externos a la Escuela. Tales consideraciones coadyuvaron a que en Venezuela, la connotación de las ya llamadas Repúblicas Escolares adquiriese otro cariz y, al mismo tiempo, se fundasen otras muchas “Repúblicas”¹² en todo el territorio nacional, considerando, esta vez, la Escuela como una verdadera comunidad democrática. “Esta temática de la República Escolar como cuestión novedosa en el escenario pedagógico venezolano (...) conduce a la revisión de los programas para armonizarlos con las ideas renovadoras de la Escuela Nueva” (Fernández, 1999, p. 75)

Es así como la Ley Orgánica de Educación de 1940 y los Programas de ese mismo año, trataron de configurarse a partir de esa experiencia altamente saludable, ante la cual ningún espíritu pedagógico contemporáneo podía permanecer indiferente. Tal herencia se recoge en los programas de

11 John Dewey, filósofo norteamericano, nació en 1859 en Vermont. Ha sido considerado como la personalidad filosófica más importante del Movimiento de la Progressive School en U.S.A., de gran ascendencia en todo el Movimiento de la Escuela Nueva. Como director de los Departamentos de Filosofía, Pedagogía y Psicología de la Universidad de Chicago, fundó en 1896, la Escuela Laboratorio, en la cual se mantuvo por ocho años. Para Dewey la educación es el resultado de la experiencia y el aprendizaje es siempre activo (Learning by doing). Dewey considera la escuela como un medio en el que pueden llevarse a cabo experiencias de la vida social (comunidad de vida cooperativa).

Entre sus obras pedagógicas figuran: Mi credo Pedagógico (1895) Escuela y Sociedad (1899), La Escuela y el Niño, Las Escuelas del Mañana (1915), Democracia y Educación (1916), Lógica y Experiencia en Educación (1938)

12 En la Memoria del Ministerio de Educación de 1945, se mencionan diecinueve Repúblicas Escolares en todo el territorio nacional.

1944 que tuvieron como marco jurídico la ya mencionada Ley, en cuyo fundamento antropológico se caracterizaba al ser humano en su individualidad evolutiva física y moral con capacidad de integrarse al mundo como ciudadano que coopera cívica y productivamente para beneficio de la nación. En tal sentido, la potencial reforma que hubiese podido introducir la brevísimas Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948 quedó sin aliento, y el Estatuto Provisional de Educación de 1949 no incluyó cambios que implicaran aportes pedagógicos considerables como para alterar los fundamentos de los programas¹³.

Para el año 1951, los Programas que estaban vigentes eran los del año 1944 y la época estuvo signada, en su quehacer educacional, por este rico proceso pedagógico al cual hacíamos referencia. Los programas de primaria comprendían la siguientes áreas: Lenguaje/ Educación Social/ Cálculo y Matemáticas Elementales/ Ciencias de la Naturaleza/ Higiene/ Educación Física/ Educación manual y estética (Trabajos manuales, dibujo, canto y música).

Para Lenguaje se establecían bien una introducción, bien *recomendaciones para el maestro, y objetivos generales*; a partir del segundo grado, también objetivos específicos. Ambos objetivos se redactaban en función de lo que el maestro debía lograr, y no en función de los alumnos. Los otros elementos que aparecían eran *actividades, suplemento didáctico, y bibliografía* para el maestro.

En el resto de los programas aparecían los objetivos generales (algunas veces redactados en función de los alumnos, y en otras del maestro), *los sectores, el material asimilativo, las actividades sugeridas y los suplementos para el maestro*. En los programas de Estudios Sociales hasta el tercer grado, al igual que en los de Ciencias Naturales, tales sectores podían fácilmente identificarse con los centros de interés decrolianos, pudiendo, además, interrelacionarse con facilidad.

El énfasis en todas las asignaturas estaba en las actividades y procedimientos a seguir por parte del alumno y del maestro. Pero en las

13 La Ley de 1948 (18 octubre- 24 de noviembre de 1948) introducía la diversificación y profesionalización de la Educación Media con un ciclo básico común de dos años, de allí que tanto las ramas de Educación Especial y Técnica, y la Artística que aparecían en la Ley de 1940 ya no figurasen en esta nueva Ley. El Estatuto de 1949 retoma las siete ramas que aparecían en la Ley de 1940. Se prosigue con el espíritu de la educación obligatoria para los seis primeros grados de la Educación Primaria introducido en la Ley de 1948 y mantiene la idea de las especializaciones que para el bachillerato preveía la ley de 1940, ya no con seis años de estudio sino con cinco (en el último año se optaba por una de las especializaciones; a saber: Filosofía y letras, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Biológicas).

asignaturas de Higiene, y de Educación Moral y Cívica, por su carácter eminentemente práctico se movilizaba, además, el método de proyectos y de problemas, así como la organización escolar con participación activa de los estudiantes. En Higiene aparecía, por ejemplo: organización de la Cruz Roja, proyecto sobre fiebre tifoidea y erradicación de moscas, práctica de primeros auxilios, organización del grupo de aseo del grado, colaboración en las campañas que las autoridades sanitarias realizaran, y observación de instituciones de asistencia social. En Moral y Cívica, cuyos sectores se organizaban por centros de interés y problemas, figuraban: el periódico escolar (proyecto), siembra de hortalizas, investigaciones sobre el origen de la moneda, funcionamiento de la caja de ahorros, constitución de la República Escolar, entre otros. Es decir, ambas asignaturas estaban al servicio de la formación comunitaria.

Los programas de la llamada Educación Secundaria se organizaban en asignaturas. El Primer ciclo (4 primeros años) comprendía catorce asignaturas: siete asignaturas en el primer año y ocho asignaturas en los restantes. Se leían como obligatorias, para los cuatro primeros años: Castellano y Literatura, Matemáticas; para los tres primeros años: Historia Universal e Inglés; para los dos primeros años: Francés y Educación Artística; para los dos últimos años: Química, Física. La Biología se veía en 1º, 2º y 4º, la Historia de Venezuela en 4º, la Geografía de Venezuela en 3º y la Universal en 2º y 3º; tanto Latín y Raíces Griegas como Filosofía se cursaban en el 4º.

En el segundo ciclo (1año) se optaba por alguna de las tres especialidades que se ofrecían: Filosofía y Letras (5 asignaturas), Física y Matemáticas (6 asignaturas), Ciencias Biológicas (cinco asignaturas).

En líneas generales, los programas se organizaban por temas cuyos contenidos trataban hechos, conceptos y, en algunas asignaturas, procedimientos y tareas de aplicación práctica.

Los fundamentos y las propuestas metodológicas de los programas de 1944 eran ajenos a todo tecnicismo que fungiera de instrumento al servicio exclusivo de lo que luego sería conocido como “desarrollo económico”, y que de modo cáustico apareció en los años de postguerra como propuesta estratégica de primer orden.

La ley de Educación de 1955 estableció como ramas educativas: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Técnica, Docente, Militar y Universitaria.

En tal sentido, la secundaria continuó con cinco años de estudio pero sin las especializaciones anteriores. El primer ciclo de cultura general (3 años), y el segundo ciclo para la especialización en Ciencias o en Humanidades (2 años). De este modo, el plan de estudios de bachillerato se re-estructuró para el segundo ciclo en Humanidades con nueve asignaturas (Castellano y Literatura, Latín, Griego, Historia de Venezuela, Francés, Filosofía, Ciencias Sociales, Historia del Arte y Matemáticas); para Ciencias con diez asignaturas (Física, Química, Biología, Mineralogía y Geología, Matemáticas, Inglés, Castellano y Literatura, Dibujo, Geografía económica de Venezuela. El primer ciclo comprendía para los tres primeros años: Castellano y Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia, Ciencias Biológicas, Inglés y Educación Física; para los dos primeros años: Formación Social, Moral y Cívica; sólo para el segundo año: Educación Artística y Manualidades; sólo para el tercer año: Química y Física.

En esencia, continuaron las pautas establecidas para los programas de asignaturas diseñados en 1944.

Hacia la Reforma de 1969

Finalizada la segunda guerra mundial y en situación de crisis, Europa tuvo que responder al reto de su reconstrucción bajo condiciones establecidas por organismos financieros que exigían planes y programas que minimizaran riesgos de contingencia. El nuevo orden económico y las directrices de “la planificación para la reconstrucción” o “para el desarrollo” por su misma naturaleza expansionista, traspasaron los confines europeos.

El discurso pro desarrollista impregnó el toporama mundial, incluida allí la institución educativa, vista sin distinciones culturales e históricas. De este modo, la educación se asumió desde una perspectiva económica de inversión, orientada por términos de eficiencia externa. Bajo esta mirada, la década que comienza en Venezuela en 1959 está ya circunscrita en el marco internacional que prioriza la planificación educativa en función de la planificación económica como medio para el desarrollo del país. Así se fueron introduciendo, paulatinamente, cambios que se tradujeron en la educación y que serían asimilados en el propio discurso pedagógico desnaturalizando los saberes que le eran inherentes.

Vale decir que la planificación como estrategia para el desarrollo económico y social es un proceso laudable y necesario, pero cuando desde ella se concibe la educación como inversión en capital humano, dándosele prioridad a su alta rentabilidad productiva, puede trastocar desde el planeamiento curricular hasta los instrumentos didácticos más próximos al maestro, pues se trasvasan conceptos característicos de la planificación económica al mundo pedagógico. De esta manera, términos como “eficiencia”, “eficacia”, sobre todo en materia de evaluación de los aprendizajes, se injertaron en el quehacer docente provocando confusión, al otorgársele mayor importancia a los resultados de la evaluación, soslayando el acompañamiento formativo, propio de los procesos de enseñanza en los que el alumno va conociendo sus carencias, errores y desaciertos con el propósito de mejorar los aprendizajes. Igualmente, como veremos más adelante, bajo esa luz desarrollista se enfocaron los programas inscritos en la Reforma Educativa del año 1969 que suplantaron a los de 1944 y 1955¹⁴.

La Planificación Educativa

Las Conferencias Regionales e Internacionales de Educación, promovidas por la U.N.E.S.C.O (Lima, 1956; Nueva Delhi, 1956) recomendaron impulsar y vigorizar la educación popular extendiendo el número de años de estudio de la escuela gratuita y obligatoria, al tiempo que debían aumentarse los presupuestos nacionales destinados a estos fines; en consecuencia, se prepararon planes para su generalización así como para la cooperación bilateral, regional e internacional.

La ampliación de la oferta educativa en Venezuela, tanto en la Educación Primaria como en la Media, obedeció a la confluencia de dos planteamientos: (a) uno proveniente de la Oficina Internacional de Educación en el que se afirmaba la necesidad de ampliar las oportunidades de estudio universalizando y extendiendo los años de la educación primaria, y (b) otro que coincide con el comienzo de la política de sustitución de importaciones, que conllevó el proceso de industrialización nacional, requiriendo para ello de la formación diversificada de profesionales y técnicos.

En consecuencia, ocurrió una apertura sin precedentes del sistema escolar que se tradujo en un crecimiento de la matrícula y en una

14 Nos referimos a los Programas de Educación Primaria (1944) y a los de Secundaria (1955)

re-estructuración de su organización y administración para responder a la expansión del mismo, lo cual obligaba a solicitar ayuda financiera ante organismos internacionales cumpliendo los requisitos por ellos establecidos. En tal sentido, “el papel de las entidades de asistencia financiera y de las acciones internacionales de cooperación técnica exigían que todas las solicitudes de crédito estuviesen enmarcadas en planes integrales” (Lamarra y Aguerro, citado por García Teske, 2008, p. 5); de allí que la planificación educativa fuese un capítulo de los Planes de la Nación, cuya elaboración final estaría a cargo de la Oficina Central de Coordinación y Planificación (CORDIPLAN).¹⁵

Igualmente, con el cambio de las condiciones políticas internas que implicaron el inicio del periodo democrático popular en Venezuela, la educación pasó a ocupar espacios prioritarios en los programas gubernamentales.

En tales circunstancias, dos importantes decisiones fueron tomadas en 1959 en el ámbito político educacional: (a) la creación de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (EDUPLAN)¹⁶ y (b) la creación del Instituto Experimental de Formación Docente (bajo el influjo de la F.V.M.) cuyo objetivo era realizar ensayos pedagógicos en la enseñanza pre-escolar, primaria y normal; es decir, convergen dos tendencias: esta última de raigambre pedagógica y la primera que correspondía a la planificación educativa, entendida en los términos antes explicados. El código de esta última influiría en la primera, por cuanto recayó en el propio EDUPLAN la responsabilidad del diseño de planes y programas adaptándolos a los nuevos imperativos socio-económicos.

La orientación de muchas de sus acciones estuvieron respaldadas mediante convenios de asesoría internacional lo cual

condujo a la reproducción acrítica de modelos poco exitosos en nuestro medio. Estas asesorías contribuyeron a desvalorizar

15 Oficina Central de Coordinación y Planificación (CORDIPLAN), creada en 1958.

16 Se crea EDUPLAN mediante Decreto No 115, el 7 agosto de 1959 (Oficina de Planeamiento Integral de la Educación) para desarrollar la educación en función del proceso de planificación nacional. El antecedente más cercano a su creación fue el conjunto de recomendaciones del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, 1958)

experiencias desarrolladas anteriormente en el país, como los principios pedagógicos y los procedimientos didácticos probados en las escuelas experimentales creadas en los años 40. Entre estos pueden mencionarse las cooperativas escolares, el huerto escolar, el método de proyectos, las asambleas de cursos, la vinculación con la comunidad, la república escolar (Rodríguez, 1996, p. 244)

Y es que, en verdad, la experiencia educacional que se había iniciado en 1936 tuvo como fuente el magisterio venezolano, portador y difusor del ideario pedagógico de la Escuela Nueva; los maestros fueron protagonistas y orientadores de las políticas educativas en las que se priorizó lo pedagógico. Este no sería el caso de la nueva orientación desde EDUPLAN puesto que la autoridad que se le atribuía era técnica y sus acuerdos eran ejecutados a través de las instancias, también técnicas, del Ministerio de Educación. Tal separación, entre planificadores, mediadores y ejecutores de la política educacional estaba lejos de la articulación “Magisterio- Ministerio de Educación” que caracterizó las reformas educacionales desde el año 1936. De allí que éste haya sido uno de los rasgos característicos propios del “modelo tecnocrático” que cobijó la reforma de 1969, en el entendido de que “los cambios introducidos se basaron en las investigaciones y ensayos, promovidos por el Ministerio de Educación desde 1959 y especialmente desde 1965, con la participación de (...) EDUPLAN” (Ibid, p. 258)

Podemos considerar el periodo comprendido entre 1959 y 1969 como época de transición en la que se encontraron y convivieron dos perspectivas desde las cuales se atendió el asunto educativo. Ambas necesarias pero de naturaleza diferente.

Una de ellas se enfocó en el análisis de la situación escolar en términos de expansión, en la determinación de las necesidades regionales, en el inventario de los recursos existentes, en las prioridades por alcanzar, para lo cual era primordial determinar la influencia que ejercían sobre la educación: la estructura social del país, su evolución demográfica, las necesidades del aparato productivo, las fluctuaciones de la matrícula escolar en sus diversos niveles, la organización y administración del sistema escolar, los recursos financieros a la disposición, así como los programas de presupuesto (EDUPLAN, 1962). Bajo esta perspectiva se miraron,

sobre todo, los aspectos relativos al funcionamiento eficiente del “sistema escolar” basados en su expansión, su adecuación regional, y la previsión de recursos financieros determinados por el diagnóstico de necesidades. En consecuencia, los indicadores cuantitativos eran prioritarios por el hecho de mostrar distribuciones, proyecciones, clasificaciones e índices. Los resultados obtenidos de las investigaciones que estuvieron a su servicio, tenían carácter general y mostraban las tendencias de comportamiento del sistema como tal.

La otra perspectiva desde la cual se enfocó el asunto educativo más bien pedagógica, estaba dirigida a la vida que transcurría en la escuela, a los procesos de enseñanza que en ella se desarrollaban. En tal sentido, el Instituto Experimental de Formación Docente¹⁷, en su primera etapa, debía ensayar nuevos planes de estudio, programas, técnicas de enseñanza, normas de evaluación y supervisión; en una segunda etapa debía servir de centro piloto para el mejoramiento gradual de otros planteles educacionales. Con ello se continuaba la labor de las escuelas experimentales iniciada veinte años atrás y la puesta en marcha de proyectos tales como la re-estructuración de la escuela primaria con la incorporación del kínder, ensayando nuevos planes de estudio, la unificación de la Educación Primaria con la Educación Media, creando el ciclo de tres años, de modo tal que luego de nueve años de estudio se pudiera acceder a una rama en particular, previo seguimiento de un proceso de orientación prevocacional. Sin embargo, varios factores influyeron para que la continuidad de la incipiente obra pedagógica se viera disminuida. Uno de ellos fue la apertura masiva de la oferta educacional que implicó la rápida capacitación de maestros, de modo que muchos de ellos carecían de una formación completa, lo cual les impedía alcanzar una cabal comprensión de su quehacer magisterial. Ante la urgencia de cuadros docentes, se capacitó en saberes que no iban más allá de la aplicación de técnicas de enseñanza para el logro de aprendizajes específicos; situación que mermó, de algún modo, el influjo pedagógico de años precedentes. A ello se sumaron las condiciones políticas de nuestro país en los años sesenta cuando irrumpen sectores en oposición al gobierno, entre los que se encontraban muchos docentes que serían desplazados de sus puestos de trabajo. Las cifras fueron altas y Rodríguez (1996) afirma que sólo en el gobierno de Rómulo Betancourt

17 Fue creado por Decreto No 5813 el 14 septiembre de 1959

(1959-1963) hubo un estimado de 3.600 maestros destituidos, trasladados o desmejorados.

También fue muy conocida la práctica de “fichar” a los estudiantes del Instituto Pedagógico y de las Escuelas de Educación de las Universidades, simpatizantes de los grupos de izquierda, a fin de no darles trabajo (...) independientemente de sus calificaciones.

De esta manera comenzó lo que se convertiría más tarde en la causa fundamental del deterioro del sistema escolar. El sectarismo partidista, inicialmente sustentado en diferencias ideológicas, se transformará en un vulgar clientelismo para acumular votos y sumar lealtades a los grupos en el poder, sin importar las consecuencias que ello pudiera tener para la educación de la población. (Rodríguez, 1996, p. 246)

Las consecuencias fueron claras: el inicio del deterioro de la prácticas de enseñanza, el abandono progresivo del saber pedagógico adquirido en las dos décadas anteriores (y que nunca llegó a su plenitud) por un nuevo paradigma que prometía “eficiencia-eficacia-calidad” en la formación de los “recursos humanos” necesarios para el desarrollo de la nación.

La Pedagogía por Objetivos

El modelo de la planificación por la eficiencia transpuesto al ámbito de la instrucción se articulaba, perfectamente, con una psicología del aprendizaje que prometía hallazgos útiles para la programación de una enseñanza eficiente¹⁸, entendida como el ordenamiento de las llamadas “contingencias de refuerzo” compuestas de tres variables: la conducta, la ocasión en que ella se originaba y sus consecuencias. Es decir, la enseñanza debía ser promotora de cambios en función de la intención instruccional.

18 Nos referimos al neconductismo de Skinner. Ya en 1954 había sido publicado un artículo en la Revista de Educación de la Universidad de Harvard: “The science of Learning and the Art of Teaching” y en 1958 aparecería otro artículo: “Teaching Machines” que revolucionó el campo educacional porque proponía tecnificar la enseñanza aplicando los principios de su teoría del aprendizaje. Se trataba de diseñar programas instruccionales en los que aparecían reforzamientos cada vez que un aprendiz daba una respuesta. [Un reforzamiento ocurre cuando a la presentación de un estímulo le sigue una respuesta y a esta respuesta le siguen otros estímulos que hacen aumentar la probabilidad de futuras respuestas].

El conductismo, a su vez, se ajustaba al modelo curricular ya propuesto por Ralph Tyler a principios de los años cincuenta en el que los objetivos eran el elemento fundamental para la programación de la enseñanza pues expresaban lo que el estudiante sería capaz de hacer luego de haber estudiado ciertos contenidos. Se afirmó entonces que

un enunciado de objetivos lo bastante claro como para servir de guía en la selección de experiencias de aprendizaje y en la planificación de la enseñanza, indicará a un tiempo el tipo de conducta que desarrollará el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento. (Tyler, 1973, p. 50)

El cómo lograr los objetivos en esta propuesta dependía de la selección de las actividades de aprendizaje, las cuales debían garantizar “continuidad, secuencia e integración”. La continuidad implicaba la provisión de oportunidades reiteradas para ejercitar la capacidad indicada en el objetivo; la secuencia se refería a que cada experiencia de aprendizaje debía basarse en la precedente, en la medida en que se avanzara, se ampliara y se profundizara el contenido; la integración aludía a la articulación horizontal de las actividades, de modo que los aprendizajes adquiridos en una asignatura pudieran ser aplicados y transferidos a otras asignaturas. El cuarto componente del modelo de Tyler, la evaluación, tenía como propósito comprobar en qué medida los objetivos se cumplían; dicho de otro modo, conocer si las actividades de aprendizaje habían sido eficaces o no.

Esta conjunción del modelo curricular de Tyler y la psicología conductista dio lugar al nacimiento de la llamada “pedagogía por objetivos”¹⁹, pedagogía que hace alusión a los enunciados en los que se expone claramente lo que el alumno estará en capacidad de hacer luego de una situación instruccional. Teniendo como norte esta acepción de los objetivos, surge, como bien se dijo en su época: “el primer hito de la tecnología educacional: la instrucción programada” (Chadwick, 1975, p. 14). El significado “tecnológico” tiene que ver con la simplificación de sistemas

19 Para nosotros es una malhadada frase puesto que es difícil concebir la planeación de una situación de enseñanza, de modo sistemático en un año escolar sin que se haga explícito el “para qué se enseña”. La frase parece indicar que el resto de las pedagogías no proponen objetivos, lo cual es incierto. Existen, sí, excepciones en ese sentido, como la ya conocida propuesta de E. Eisner de los objetivos expresivos, que no pueden ser establecidos a priori en una programación, sobre todo para la enseñanza de las artes.

complejos que se descomponen en sus partes más sencillas para luego, de modo ordenado y sistemático, organizar la enseñanza de contenidos en correspondencia secuencial desde los objetivos más simples a los más complejos. Se seleccionaban los dispositivos más adecuados para transmitir información, al tiempo que se prevenían mecanismos auto-correctivos, evaluativos, con el propósito de lograr los objetivos²⁰.

La mirada conductista observa al hombre como alguien que aprende de manera “atomizada” y paso a paso: no se puede aprender un todo integrado sin antes haber estudiado las partes que lo conforman y las asociaciones que se dan entre ellas. En consecuencia, el contenido se organiza en pequeñas unidades de información, en secuencia casi lineal²¹.

La Reforma de 1969

Los programas que se inician con la reforma de 1969²² se circunscriben dentro de esta propuesta de la “pedagogía por objetivos” al pretender articular los *contenidos, las actividades del alumno, las orientaciones del maestro, los recursos y la evaluación*, con los objetivos específicos; es decir, ya en el diseño de los programas la aparición de estos últimos fue paroxíptica al punto de haber contado, por ejemplo, con ciento catorce objetivos para el área de Lenguaje, ciento veinticinco para Matemáticas, sólo en el primer grado de primaria. Con tal “atomismo” es fácil suponer que a pesar de la buena voluntad expresada en la fundamentación de los programas (donde se indicaba la importancia de comprender procesos e ir más allá de la recepción pasiva de contenidos), la psicología en la que se basaron las configuraciones programáticas entraba en contradicción con las intenciones para un aprendizaje por descubrimiento, tal como se dejaba ver en la fundamentación de los diseños referida a un aprendizaje que en sí mismo implicaba una enseñanza problematizadora. Vale decir que la nueva estructuración de contenidos de las asignaturas, sobre todo de ciencias y matemáticas, fue eco del movimiento de renovación curricular de carácter

20 La tecnología- en los términos indicados-ejerció la hegemonía educacional de la época. Por ello se califica, también, a este modelo de “tecnocrático”

21 Las coordenadas conductistas serán determinantes en la estructuración de la enseñanza de la lectura durante el periodo que comienza con esta reforma educativa

22 La implantación de los programas se inició en 1966 en las escuelas de ensayo y, a partir de un conjunto de Decretos y Resoluciones, será definitiva en el periodo 1969-1971 en toda la educación primaria.

mundial, en el que se enfatizó que la estructura de las materias a enseñar debía centrarse en los conceptos y principios fundamentales de las disciplinas; ello suponía desarrollar una actitud de aprendizaje hacia la indagación. Se trataba, entonces, de presentar siempre la estructura fundamental de una disciplina de tal manera que se conservaran secuencias que condujeran a los estudiantes a descubrir por sí mismos.²³ Se intentó, en el diseño de nuevos planes de estudio, que los estudiantes relacionaran actitudes, conceptos y métodos, integrados en la estructura de diferentes disciplinas.

Es así como al comienzo de los años sesenta surgieron bajo este paradigma: el *Proyecto Science Curriculum Improvement Study*²⁴; también el *Science-A process Approach*, en el que no se enseñaba física, química, biología, matemáticas, sino la “ciencia” como algo unificado, dando prioridad a los procesos científicos. De otra parte, en los libros de texto se reducen los contenidos centrándose en pocos temas y se articulan a pocos esquemas conceptuales. Otro ejemplo es el proyecto curricular interdisciplinar MINNEMAST²⁵ en el que hay un alto grado de integración entre las enseñanzas científicas y matemáticas.

A nivel de educación media, la renovación de contenidos se hizo presente, entre otros, a través de: a) El curso de Física del Physical Science Study Committee (PSSC)²⁶ b) El curso de Biología del Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) con sus versiones: amarilla (nivel celular), verde (ecológico), y azul (nivel molecular)²⁷.

La enseñanza de las matemáticas se caracterizó por la transmisión de un nuevo enfoque que unificaba el campo de las matemáticas bajo el fundamento de la teoría de conjuntos. Así, la llamada “matemática moderna” se distinguía de la tradicional porque no partía de las reglas del

23 Como bien lo reseñó J. Brunner en su libro *El Proceso de la Educación*, en 1959 tuvo lugar la famosa jornada de diez días en Woods Hole (Congreso de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos) en la que se discutió el modo de mejorar la enseñanza de las ciencias en las escuelas. Se encontraron tanto científicos especializados en diversas disciplinas, como psicólogos gestaltistas, representantes de la Escuela de Ginebra, psicólogos cognitivos, historiadores. Allí se dieron cita David Page, Skinner, J. Zacarías del MIT, y tantas otras personalidades que dejaron una impronta imborrable en el pensamiento educacional.

24 El director del proyecto fue Robert Karplus de la Universidad de Berkeley. Estaba dirigido a niños de kínder y primaria

25 Minnesota Mathematics and Science Teaching Project

26 Bajo la dirección de Jerrold Zacharias del Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.)

27 Este proyecto tuvo su origen en los trabajos realizados por Chester Lawson en 1956, conjuntamente con profesores de biología de bachillerato y universidad. Se fundamentó también en las ideas de J. Schwab, quien fue el redactor del Manual del Docente del BSCS

cálculo, sino que priorizaba la idea de conjunto, y las propuestas didácticas llegaron a concretarse con medios que permitían, ante todo, la captación de relaciones lógicas.

En la *enseñanza de la lectura*, predominaron los modelos sintéticos²⁸, en una clara ruptura con el modelo de enseñanza global. Al respecto nos dice Falcón de Ovalles (2003):

La lectura se define como una destreza compleja que viene a ser como un todo constituido por un conjunto de subdestrezas que constituyen las partes (...) Por lo tanto, para que la lectura sea eficiente es importante integrar y dominar subdestrezas (...) El postulado de la teoría conductista que establece la separación entre la sensación y el significado se refleja en el modelo de destrezas al considerar dos tipos de subdestrezas desligadas una de la otra: las subdestrezas de desciframiento o decodificación y las subdestrezas de comprensión. (p. 90)

De ese modo se entiende que la progresión natural “de lo simple a lo complejo” radica en una progresión que va desde la decodificación que requiere de mucha práctica, pasa por la comprensión (periodo de progreso) y llega a un nivel diestro.

Es este movimiento reformista de carácter mundial el que va a repercutir en la innovación curricular venezolana. La ganancia obtenida, tanto en la actualización de los contenidos programáticos que se realiza en esta reforma de 1969, como en la propuesta de que los alumnos aprendieran empleando métodos activos, sobre todo en la enseñanza de las ciencias, quedó minimizada al imponérseles una rejilla de objetivos cuya consecución, en última instancia, fatigaba tanto al maestro como al alumno, disecando la relación pedagógica. A esto se sumaron las exigencias evaluativas, pródigas en instrumentos en los que figuraban preguntas de pareo, de alternancia, de respuesta breve, de selección múltiple que, en correspondencia con los objetivos, evaluaban aprendizajes en su mayoría de carácter reproductivo. En efecto, las características de las actividades

28 Nos referimos a los sistemas del “a,b,c”, al fónico y al silábico. Históricamente preceden a los analíticos. El alfabético está prácticamente en desuso; el “fónico” se empezó a difundir en el siglo XIX pero se atribuye su invención al maestro alemán Valentín Ickelsamer (Siglo XVI). Se centra en el sonido de las letras que, combinadas, van formando sílabas y palabras. En el Método silábico se empieza con la sílaba como unidad fonética

planificadas para el alumno y la misma atomización de los aprendizajes en objetivos específicos- de corto alcance- hacían casi imposible la evaluación de aprendizajes complejos. Igualmente, por mucho que se pretendiera la función orientadora del maestro en la relación discente-docente, y se concibiera a éste último como creador de nuevas situaciones, la base psicológica de la cual se partió para el diseño, que era en esencia analítica, obligaba a “desarrollar micro-métodos que rompían la unidad olvidando la integralidad del proceso de aprendizaje” (Gimeno, 1982, p. 105).

Vale destacar que los planes de estudio de Educación Primaria²⁹ contemplaban áreas que podían leerse como asignaturas: *Lengua y Literatura/ Matemática/ Estudios Sociales/ Ciencia/ Educación para la salud/ Trabajos Manuales/ Educación Estética (Artes Plásticas, Educación Musical) / Educación Física*. El horario se estimaba en veinte (20) horas de clase semanales. Otras cinco (5) horas semanales debían ser distribuidas de la siguiente manera: dos (2) horas correspondían a la enseñanza religiosa (cuando los padres la solicitasen), dos (2) para los recreos dirigidos y la hora restante para los trabajos administrativos y de rutina.

El tiempo estipulado semanalmente para cada asignatura debía cumplirse como lo establecía cada programa, pero durante la jornada diaria organizada por periodos debían alternarse las asignaturas. En caso de que los alumnos mostraran interés por el tema, se recomendaba no interrumpir la instrucción de manera que podía ofrecerse la asignatura en dos periodos consecutivos.

A lo largo de los seis grados de la primaria, la dedicación horaria variaba gradualmente para cada asignatura, manteniéndose, en algunos casos, la misma carga durante varios grados. Sin embargo, si se tomaban los dos grados extremos de la primaria (1º y 6º), la tendencia resultante era la disminución progresiva de la carga horaria para Lenguaje, Matemáticas, Trabajos Manuales, Artes Plásticas, Educación Musical, y el aumento progresivo de la carga horaria en Estudios Sociales, Estudios de la Naturaleza, Higiene y Educación Física. A pesar de esto, el peso porcentual de las llamadas “materias instrumentales” (Lenguaje y Matemáticas) era muy significativo en todos los grados de la primaria aun cuando disminuyese de 1º a 6º.

29 La estructura de los Programas de Educación Pre-escolar, también era por áreas: Lengua y literatura/ Ciencia y Matemática/ Estudios Sociales/ Artes Plásticas/ Educación Musical/ Educación Física

La distribución de veinte (20) horas semanales en un solo turno para el aprendizaje del contenido de nueve (9) áreas se constituía en un impedimento para fomentar el aprendizaje activo en los alumnos, centrado en procesos, tal como se argumentaba en la fundamentación de los programas. Además, la hora que se le adjudicaba al docente para la denominada “planificación de la rutina escolar” atentaba contra el aprendizaje por descubrimiento en el que se suponía que el maestro diseñaba situaciones y ambientes de aprendizaje; tarea pedagógica por excelencia, en la que se debía invertir mucho más tiempo del que se le destinó, sobre todo si se tomaban en cuenta las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, la tarea instruccional estuvo centrada en el maestro que debía responder al cumplimiento de los objetivos programáticos en corto tiempo, sacrificando la estrategia sugerida por otra más ajustada al tiempo previsto en el propio plan y a la tradición: el psitacismo, el aprendizaje repetitivo.

A nivel de Educación Media se implantó el subsistema que comprendía

el Ciclo Básico Común para todos y el Ciclo Diversificado (Decreto 120)³⁰. El primero, con duración de tres años, ofrecía oportunidades de exploración y orientación vocacional; el segundo, con duración mínima de dos años, ofrecía opciones en estudios humanísticos, científicos y profesionales.

De este modo, la experiencia iniciada diez años antes en el Instituto Experimental de Formación Docente se hizo realidad a nivel nacional concretando buena parte de una de las aspiraciones pedagógicas más sentidas de todos los tiempos: la escuela unificada. Anteriormente, para acceder a la Educación Normal y a la Educación Técnica bastaba la certificación de seis años de estudios primarios y se consideraban niveles paralelos a la Educación Secundaria sin articulación con ésta ni con la Educación Superior. Con el Decreto 120 se flexibiliza el sistema, se humaniza la educación en el sentido de no apurar la selección profesional de niños y adolescentes, otorgándoles tiempo para ampliar su base de cultura general

30 Decreto 120 del 13 de agosto de 1969 por el que se diversifica la educación media (secundaria y técnica), se establecen pautas para los nuevos planes de estudio que incluía la regionalización(En: G.O. No 28.999 del 19-08/1969).

Más tarde, por Resolución Ministerial No 38 del 29 de marzo de 1973 se estableció que el Ciclo Diversificado comprendería las ramas de: Secundaria, Normal y Técnica; igualmente se establecieron los planes de estudio para cada una de ellas (En: G.O. No 30.125 del 11-06/1973)

humanística y científica, y una más amplia perspectiva de oportunidades profesionales dentro de un contexto pre-vocacional. Así, el estudiante podía elegir según sus intereses y aspiraciones, y, en caso de optar luego por un cambio de especialidad, podía hacerlo por la articulación horizontal prevista en el diseño de los programas.

Los Programas de Educación Media para el Ciclo Básico Común y los del Ciclo Diversificado dejaron de presentarse como listas temáticas. Estaban conformados por una estructura contentiva de: objetivos de ciclo, objetivos de la materia, objetivos de curso; éstos se articulaban con los objetivos específicos, contenidos, actividades y recomendaciones³¹. En los programas de Media para el Ciclo Básico Común no figuraban tantos objetivos específicos como en los de Primaria. Se hacían sugerencias sobre el planeamiento y sobre las actividades que debían realizar tanto los alumnos como el docente. Se reclamaba la correlación objetivos-contenidos en la secuencia de éstos últimos, así como en las estrategias de enseñanza. Los del Ciclo Diversificado estaban conformados por un área básica común para todas las menciones profesionales con materias instrumentales (Castellano y Matemática) y materias vinculadas a la nacionalidad.

Otro aspecto pedagógico de importancia fue la incorporación de las llamadas Áreas de Exploración en el Ciclo Básico (Industria, Comercio, Agropecuaria, Estética y Hogar); en cada año de este ciclo debían cursarse seis programas en consonancia con los intereses del educando; también se extendieron los servicios de orientación.

En un capítulo aparte se destacaban las funciones de la evaluación cuyo fin primario era orientar al maestro con respecto a los progresos de aprendizaje que hacían sus alumnos. Se entendía la evaluación en función diagnóstica y pronóstica, relacionada con los ajustes emocionales y sociales, con el ambiente, y se expandió la concepción de las diferentes técnicas valorativas para la diversidad de objetivos. Se presentaban esquemas para la construcción de pruebas objetivas.

En la Reforma se comienza a caracterizar la evaluación como continua, integral, cooperativa y científica. En todos los cursos, menos en sexto grado, la calificación definitiva debía ser el promedio de las parciales. Los alumnos de primero a tercer grado serían promovidos sin otro impedimento que aquel referido al 75% de asistencia (promoción automática).

31 En los de matemática se omitían las recomendaciones

También se preveía, en la reglamentación respectiva, la atención mediante procedimientos de recuperación de aquellos aprendizajes no logrados.

En líneas generales, la evaluación, de acuerdo con la concepción del diseño curricular, se concibió como un proceso tecnológico que consistía únicamente en la contrastación de los resultados de aprendizaje con los objetivos establecidos, sobre todo con aquellos que implicaban contenidos de tipo conceptual. Fueron considerados, principalmente, los objetivos que se lograban a corto y a mediano plazo y expresaban conductas observables.

Hacia la Reforma de 1980

Como hemos visto, la reforma de 1969 quedó decretada luego de diez años de experiencias y ensayos. Los Programas de Educación Pre-escolar y Primaria se implantaron en el lapso 1969-1971; los del Ciclo Básico Común, durante el lapso 1969-1972, y en 1972/1973 aparecieron los Planes de Estudio para las especialidades y menciones del Ciclo Diversificado.

Para 1975 se hicieron evidentes las críticas a la reforma: *orientación memorística, desvinculación con la realidad, carencias de estímulos para la creatividad, sobre carga de áreas y asignaturas.*

Luego de la puesta en marcha de los programas que condujeron a la rutina del cumplimiento de objetivos, era natural que penetrasen en nuestro país las ideas sobre la creatividad, ésta vez no sólo pensando en el educando sino en el maestro. Se trasladó el término “creatividad” a la programación curricular como un llamado en alta voz para que los maestros ampliaran, flexibilizaran la programación reordenando un conjunto de objetivos alrededor de unidades temáticas, lo cual colocaba a la orden del día “viejas prácticas pedagógicas” de integración y concentración de contenidos acompañados de estrategias centradas en la actividad de los alumnos.

Los programas comenzaron a revisarse en 1977 objetándose que las prácticas metodológicas reclamaban mayor comprensión de los procesos, tal como se establecía en su fundamentación originaria. Además de esta revisión, se tomaron medidas de gestión y administración curricular con consecuencias pedagógicas, tales como: la eliminación, en 1976, de la llamada “promoción automática”.

Al año siguiente, 1977, se implanta la Escuela Técnica de Nivel Medio que comprendía un ciclo básico de tres años y uno de formación profesional de dos años, de manera que luego de la primaria se podía optar por esta Escuela. En 1978 se introdujeron modificaciones al plan de estudios del Ciclo Básico Común: fue eliminada la obligatoriedad de cursar seis programas por año en las áreas de exploración; éstas fueron reducidas a: industrial, comercial, agropecuaria, siendo obligatorio cursar sólo una de ellas. De este modo se volvía a restar importancia al proceso pre vocacional en una franca regresión signada, más por el discurso “desarrollista” que por el pedagógico³².

Se anuncia la necesidad de organizar la escuela de nueve grados (Memoria y Cuenta, 1975). Tal ensayo había comenzado ya en 1971 en algunos planteles de seis zonas educativas, y para 1975 se había extendido a 67 planteles. En 1976 el Ministerio de Educación elaboró un diseño de carácter experimental para Educación Básica, y en 1977 adquirió carácter oficial como ensayo pedagógico con la Resolución No 14 (5 de enero de 1977).

En el año 1978 se ofrecieron las primeras orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los planteles que ensayaban la Escuela de nueve grados. En 1980 se creó mediante Decreto No 646 (13 de junio de 1980) el subsistema de Educación Básica, y en menos de tres meses fue aprobada la Ley Orgánica de Educación en la que quedó consagrada (quedando derogada la Ley de Educación de 1955).³³

32 Los primeros años de la reforma se caracterizaron por el eclecticismo de los programas. Hubo una mixtura de corrientes psicológicas del aprendizaje, de modo tal que tanto la fundamentación como las estrategias metodológicas propuestas en muchas de las asignaturas, sobre todo en aquellas de índole científica, llevaban el sesgo del aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, la orientación en el diseño de los programas, así como el contenido de algunas asignaturas, como ya lo hemos señalado en el caso de la lectura, tenían un sesgo conductista.

Los discursos ministeriales de la década reflejan también un eclecticismo patético. El primer ministro de la Reforma, Hernández Carabaño, se distinguió por su marcado acento desarrollista en la formación de “recursos humanos”, y aún hoy recordamos el lema de “la Educación como Empresa Nacional”. Después, el Ministro Pérez Olivares, retomó el acento pedagógico y trató de deslindarse de su predecesor afirmando que el hombre : “ se ha considerado un recurso y no es tal. Es el centro de la sociedad. No es sólo un productor, pese a que produce, ni tampoco sólo un consumidor, porque consume. Hay que permitirle hacer lo que representa y es: Un sujeto que construye responsablemente la historia. He allí su valor fundamental(...)El centro de interés de la reforma es el hombre como persona..En tal perspectiva estamos obligados a reconocer en el hombre una especie de fuerza y dinamismo internos que tienden hacia su plenitud y cuya libración y orientación son un postulado fundamental para permitir el desarrollo personal como única salida para la auto-realización individual y social” (En: Más Aportes a la Reforma Educativa, 1972,pp. 13-14)

Con el advenimiento de la llamada “Revolución Educativa”, en 1974, no aparece nada nuevo en asuntos pedagógicos; el discurso se centra de nuevo en lo económico

33 La Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. U.N.E.S.C.O., C.E.P.A.L., O.E.A., reunida en

Nuevos Rumbos

La Escuela Básica fue pensada, desde sus comienzos, como una secuencia de ciclos en los que el aprendizaje del niño se concebía en términos de experiencias graduadas, de formación paulatina, considerando el ritmo infantil y respetando su individualidad de acuerdo con los principios de la psicología evolutiva (Piaget). De este modo, en vez de tener solamente la referencia anual para el logro de objetivos de aprendizaje, los años integraban una unidad temporal de mayor alcance (ciclo o etapa).

Pedagógicamente, así como en los años de la educación pre-escolar se atendía al desarrollo psicomotor y a ciertas habilidades cognitivas bajo el referente piagetiano de la etapa pre-operacional en la que se encuentra el niño, esta vez las coordenadas de las operaciones concretas y de las operaciones formales serían elementos iluminadores del currículum y se constituirían en ductores para la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza. Tales referentes, que encontraron en el constructivismo piagetiano una explicación loable, constituyeron un asunto hartamente repetido en la historia de la pedagogía, pero adquirió un carácter oficial y decisivo en la arquitectura curricular de la Educación Básica.

No sólo esta idea de unidad en atención al desarrollo bio-psico-social del alumno se hace evidente en los ciclos, sino que se presentan unidas asignaturas que antes estaban separadas; se intenta integrarlas, como en el caso del área de ciencias que estaba formada por dos unidades: ciencia y matemática. La idea era unir elementos dispersos de las ciencias en una suerte de interdisciplinariedad. Igualmente, se hacía un llamado a los maestros para que correlacionaran objetivos de diferentes áreas en las Unidades Generadoras de Aprendizaje (UGA), en las que un tema de interés propuesto por los alumnos debía convertirse en el eje integrador para el desarrollo de los contenidos programáticos (eje de interés) para la planificación de las estrategias y las actividades de evaluación. Es decir, la idea de globalización reaparecía en este intento de interrelación de las áreas de aprendizaje.

Luego de todo un periodo de aplicación de programas caracterizados por la densidad de objetivos específicos, por la estructuración del resto de

México en 1979, había acordado la implantación de la Educación General, con ocho a diez años de duración, e incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar, antes de 1999. En tal sentido, Venezuela se comprometió con este acuerdo.

los componentes programáticos, y por presuponer un maestro sujeto a la aplicación de cuanto allí se establecía, se pretendió buscar nuevos derroteros en los que se concibiese a un maestro menos sumiso, más activo y creador, facilitador de experiencias de aprendizaje. En tal sentido, los programas comenzaron a pensarse como instrumentos menos rígidos, que pudieran servir al maestro sin necesidad de detallarle todo su quehacer en el aula, ofreciéndole espacios para liberar sus propias fuerzas creativas como orientador e investigador.

El deslizamiento hacia la consideración de criterios basados en el desarrollo evolutivo del estudiante, implicaba “tomar en cuenta en el diseño de las áreas y en la selección de los contenidos de cada una de ellas, los aspectos ligados a la madurez del educando, así como factores relacionados con su desarrollo biológico y su circunstancia social” (CERPE, 1983, p.20). Así, en un principio, la interrelación de las seis áreas (Ciencias Naturales y Matemáticas/ Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional/Lengua/Formación para el Trabajo/Educación Estética/ Educación para la Salud, Educación Física y Recreación) se estableció de acuerdo con el énfasis que se le daría a cada una de ellas en los diferentes ciclos. En un primer ciclo, el hincapié estaba en el manejo de la expresión oral y escrita, en el cálculo elemental, en la expresión libre, natural y espontánea mediante juegos; se destacaban las áreas: Lengua, Matemática y Recreación. En el segundo ciclo, el énfasis estaba puesto en la consolidación de los instrumentos adquiridos en el ciclo anterior y en la socialización- valoración de la nacionalidad, así como en la orientación pre-vocacional; como área destacaba, entonces, la del Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). En el tercer ciclo el énfasis estaba en la orientación vocacional y la valoración del trabajo; en consecuencia, la Formación para el Trabajo y las Ciencias Naturales eran las áreas destacadas, así como el auto-aprendizaje.

El grado de interrelación entre las áreas era más fuerte en el primer ciclo y luego, en los subsiguientes, disminuía progresivamente. Subyacía la idea del aprendizaje global en los primeros años de formación, y para los ciclos posteriores se sobrentendía la diferenciación analítica que hacía oportuna la enseñanza centrada en la organización disciplinar. En este sentido, las ideas de Ausubel³⁴ comenzaron a ser estudiadas y reconocidas

34 David Ausubel, psicólogo cognitivo que centró sus investigaciones en el aprendizaje receptivo-significativo.

en Venezuela y sirvieron para resaltar que en los estudiantes del ciclo más avanzado se podía dar mayor importancia a los conocimientos específicos, de manera que era deseable la aproximación de la estructura psicológica del alumno a la estructura lógica de la disciplina a estudiar.³⁵

Otro aspecto a considerar en la Reforma de 1980 fue la incorporación del área de Formación para el Trabajo y la vinculación de las escuelas con la comunidad para la interacción y aprovechamiento de espacios, instituciones, recursos, que coadyuvasen en una educación más realista e integradora.

Como fue señalado en su momento, el área de Formación para el Trabajo fue concebida como Formación para un Oficio. Se partía desde un primer ciclo en el que el estudiante observaba oficios en su comunidad; pasaba luego por la práctica de técnicas básicas al realizar algunas prescritas; llegaba, en un tercer ciclo, a la aproximación al mundo del trabajo. Se contaba, entonces, con áreas de exploración y orientación. Los estudiantes debían rotar por cuatro unidades (Industrial, Comercial, Agropecuaria y Trabajos del hogar) en el transcurso de la Educación Básica (Cuadernos de Educación, 1984)

Vale decir que, más allá de la formación para un oficio, en la reflexión pedagógica ha estado presente la vinculación educación-trabajo como uno de los campos de la formación integral para el desarrollo de la voluntad; el quehacer con las “manos”, más que un dominio psicomotor, responde a las necesidades básicas del hombre como ser social y está presente en la conformación de nuestro ambiente físico y cultural; por eso todo ser humano debe, en un sentido de integridad, formarse en “el saber hacer”; dicho saber se construye de acuerdo con las necesidades del medio, llámese éste: hogar, escuela, comunidad. En este sentido, la formación para el trabajo tiene un propósito moralizador, en el que se forjan la responsabilidad, la cooperación, y el sentido estético. Por eso Dewey

Valga recordar que las investigaciones de la psicólogos cognoscitivos estaban muy centradas en el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, por ejemplo) creyéndose que sólo éste era significativo. Llamó la atención del mundo escolar por cuanto su psicología se ocupaba de las condiciones y resultados del aprendizaje en los salones de clase. Ausubel define el aprendizaje significativo como aquel que se alcanza cuando el nuevo contenido por aprender se articula sustantivamente y no de modo arbitrario con lo que el alumno ya sabe.

35 Ya, entonces, al lado del aprendizaje de procesos generales de pensamiento, transferibles a no importa cuál campo de conocimiento, se va considerando con Ausubel que “la capacidad de pensamiento crítico sólo puede mejorarse dentro del contexto de una disciplina concreta. Las grandes estrategias de descubrimiento, como el método científico, no parecen ser transferibles de una a otra disciplina” (Ausubel et al, 1983, p.).

no se oponía a la educación vocacional en sí misma sino a su separación, defendiendo su incorporación en el currículum de todas las escuelas. Pero las actividades prácticas no podían trasladarse a la escuela tal cual se desarrollaban en la industria, por su carácter intelectualmente limitado, trivial, y realizarse bajo condiciones autoritarias que no promueven la comprensión activa por parte de quien las efectúa y, en consecuencia, no constituyen experiencias verdaderas (Rodríguez, 1995, p. 21).

Finalmente, vuelve a mirarse la relación pedagógica en la que el maestro, en armonía con los procesos de descubrimiento, era concebido como un diseñador de situaciones para facilitar el aprendizaje, en consonancia con el desarrollo pre-vocacional de los alumnos; también como un orientador, un investigador y un promotor de la participación.

Hacia la Reforma de 1997

La Escuela Básica quedó institucionalizada como un nivel dentro del Sistema Educativo con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación. De este modo, su ensayo definitivo se realizó entre 1981 y 1983³⁶.

En 1984 comienza un proceso de evaluación de la experiencia que, luego de realizada, trajo como consecuencia la reformulación del plan de estudio y de los programas que comienzan a editarse, progresivamente, desde 1985. Así, aparecieron en ese año los de la Primera Etapa (1º, 2º, 3º); para 1986, los de la Segunda Etapa (4º, 5º, 6º); para 1987, los de la Tercera Etapa (7º, 8º, 9º)³⁷. También se formuló un nuevo normativo que fue editado en 1985.

La revisión de la primera fase de la Reforma de los años ochenta conllevó la desaparición de las Unidades Generadoras de Aprendizaje (UGA) y la dilución del concepto de área en el de asignatura, que demarcaría la práctica de estrategias en aula sin el norte integrador y unitario, añorado en principio, para los seis primeros grados de la Educación de

36 En ese periodo se amplía el ensayo a 1.460 planteles, 30.000 docentes y 890.154 alumnos (Educación Básica, Normativo, 1985)

37 Se editaron para todos los sectores: Urbano, Rural, Indígena y Fronteras

Base, y que de algún modo fue pensado en el proyecto sometido a evaluación cuando se propuso un grado de interrelación mayor de las áreas en el primer ciclo (de 1º a 4º)³⁸. Cabe destacar que las áreas en esta segunda versión eran: Lengua/ Matemática/ Ciencias de la Naturaleza y Educación para la Salud/ Estudios Sociales/ Educación Estética/ Educación Física y Deporte/ Educación para el Trabajo.

A lo largo de los seis primeros grados incluidos en la I y II Etapa (programas urbanos) la dedicación horaria variaba gradualmente para cada asignatura, manteniéndose en algunos casos la misma carga semanal durante varios años. Sin embargo, si se tomaban los dos grados extremos de la primaria (1º y 6º), la tendencia resultante era la disminución progresiva de la carga horaria para Lenguaje (Castellano y Literatura) y Matemática, y el aumento progresivo de la carga horaria en Estudios de la Naturaleza, Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Educación Física y Deportes, Educación para el Trabajo³⁹

Para la planificación docente y la religión se destinaban 90 minutos semanales en todos los años de la I y II Etapa, observándose que las tres horas previstas en el Plan de 1969 para enseñanza religiosa (2 hs) y planificación de rutina (1h) se redujeron a la mitad, constriñendo aun más el proceso de enseñanza en su fase previa al encuentro instruccional, disminuyendo considerablemente el tiempo de los docentes para la planificación y evaluación conjunta de su quehacer escolar.

Los Programas editados a partir de 1985 muestran la siguiente estructura: Fundamentación del Área/ Descripción de la Asignatura en la Etapa correspondiente/ Objetivos de la Asignatura/ Estrategias Generales de Evaluación/ Estrategias Metodológicas Generales/ Objetivos Generales

38 En los Programas de ensayo de la Educación Básica se habló de Ciclos. El Primer Ciclo (1º-4º) fue llamado luego, Primera Etapa (1º-3º),

39 El peso porcentual de Lenguaje y Matemática era muy significativo en todos los años de la primaria aun cuando disminuyese de 1º a 6º. Así, por ejemplo, en Lengua, de 1º a 6º la carga horaria disminuía de este modo: 450', 450', 450', 275', 275', 275'. En Matemática: 300', 300', 300', 270', 250', 185'. En otras asignaturas la carga horaria semanal aumentaba de este modo: Estudios de la Naturaleza: 45', 45', 45', 90', 150', 175'; Historia de Venezuela: 60', 60', 60', 105', 105', 105'; Geografía de Venezuela: 45', 45', 45', 70', 70', 70'; Educación Familiar y Ciudadana: 45', 45', 45', 70', 70', 70'; Educación Física y Deportes: 90', 90', 90', 110', 110', 110'; Educación para el Trabajo: 45', 45', 45', 90', 90', 90'. En otras asignaturas se mantenía la misma carga horaria semanal en todos los grados. En Educación para la Salud : 45'; en Educación musical: 60', y en Educación Estética: 75'. Se observa, entonces, un aumento significativo en relación a los programas de la Reforma de 1969, en la carga horaria destinada a Matemática, Lengua, y Estudios Sociales.

de Grado/ Objetivos Específicos. Luego, para cada Objetivo General, se determinaban los Objetivos Específicos, los Contenidos, las Estrategias de Evaluación sugeridas y las Estrategias Metodológicas, también sugeridas.

Las Unidades Generadoras de Aprendizaje (UGA), así como la idea de interrelación de las áreas se difuminaron en este diseño. Baste recordar que los programas de ensayo, hasta 1983, se hicieron con el fin de determinar su factibilidad y pertinencia atendiendo a las características biopsicosociales de los alumnos, a los recursos que se tenían a disposición, en función de lograr los objetivos que se operacionalizaban, justamente, en ellas. En el área de Ciencia y Matemáticas, por ejemplo, se insistía en la reunión de elementos aparentemente dispersos del saber científico:

en todos los ciclos se insistirá en el razonamiento, en el cómo y por qué de las cosas. En el primer ciclo usando siempre material variado y concreto, en el 2º ciclo prefiriendo el semi-concreto y en el 3º ciclo, sin abandonar el uso de material concreto y semi-concreto se insistirá más en el razonamiento abstracto (Programa Instruccional del área Ciencias Naturales y Matemática, Primer año, julio 1982/ Ensayo 1982-1983).

En los diseños de 1985 para la tercera etapa, los Manuales del Docente que acompañaban a los programas comprendían dos partes: una general y otra específica. En la parte general, se orienta al docente en las funciones de la planificación, en las funciones de la enseñanza, y en las funciones de la evaluación. En este sentido, se percibe una búsqueda por rescatar la importancia de todo el conjunto de elementos que conforman las situaciones de enseñanza en contextos formales y que desde antaño fueron inherentes a la acción docente: el para qué enseñar, el qué enseñar y cómo hacerlo, tratando de mantener el equilibrio de todos esos elementos sin restarle importancia a ninguno. La enseñanza es entendida como un proceso y no sólo como la situación en la que se encuentran estudiantes y maestros para interactuar. En la asunción de este nuevo enfoque contribuyeron las investigaciones que centraban su interés en las estrategias de procesamiento de información tanto en el docente como en el alumno (Pérez, 1985). El interés se focaliza en conocer cómo planifica el docente y cuáles supuestos subyacen a esa planificación; también se otorga importancia a las tareas

preparatorias, de estudio, por parte de los alumnos, antes del encuentro instruccional. Los resultados de este tipo de investigaciones arrojaron luz sobre las situaciones de enseñanza desplazando así la concepción simplista que reducía el éxito del aprendizaje a factores vinculados con el carisma del maestro o a los métodos empleados por éste en el aula.

Claro está que en la planificación del docente, contextualizada en el diseño curricular, se incorporaron concepciones provenientes de diversos campos teóricos y prácticos, invitando al maestro a considerar más los componentes afectivos involucrados en la instrucción, a considerar al alumno en tanto persona, más allá de su "rol" escolar (autorrealización, crecimiento personal, creatividad); el resurgimiento de la dinámica de grupos ganó un espacio en la escuela con cierto tono de tecnicismo (discusión en pequeños grupos, phillips 66, torbellino de ideas, foro, panel, seminario, dramatización); se retomó información de la historia de la didáctica y se vertió en una clasificación de métodos de acuerdo con formas de razonamiento, actividades de los alumnos, aceptación de lo enseñado, formas de comunicación y tipo de enseñanza.

La planificación se concibió como flexible y continua. Esta última cualidad se haría más visible que la primera por cuanto los formatos para los planes anuales de lapso y de clase no respondían a un diseño flexible, pero sí a una sucesión de entregas en el año. En los planes de lapso y de clase se incorporó el concepto de estrategia metodológica que comprendía la combinación de métodos, técnicas y recursos en el tiempo para dar cumplimiento a los objetivos (específicos). En este sentido, los recursos para el aprendizaje adquirieron un peso específico importante, así como la labor docente que se concretaba en su selección, diseño, producción y aplicación. Con los recursos se pretendía no sólo proporcionar información y contribuir al desarrollo de una destreza sino lograr también un cambio de actitud, todo en consonancia con el objetivo a lograr. Entre los más significativos figuraban: la biblioteca escolar y los recursos de la comunidad.

La función evaluadora cobró una importancia capital en esta reforma, a tal punto que aún hoy, continúan vigentes las proposiciones evaluativas que se hicieron en aquel momento. La evaluación es considerada un proceso global que valora no sólo a los alumnos sino al docente, y a la propia situación de instrucción. Se le concibió como continua, formativa, integral, acumulativa, cooperativa, científica, con el propósito de mejorar

el quehacer educacional. Apareció una intención por hacer participar a docentes, alumnos, padres, representantes a través de la auto-evaluación, la co-evaluación y la evaluación externa con el fin de tener una visión integral de su actuación. Igualmente, se pretendía obtener una evaluación completa de la actuación del alumno en los dominios afectivo, cognoscitivo, psicomotor haciendo uso de las mismas formas de evaluación antes mencionadas. Se establecieron los tipos de evaluación de acuerdo con el propósito perseguido (diagnóstico, formativo y sumativo) y se desarrolló una amplia gama de técnicas e instrumentos que respondían al “cómo evaluar” y “con qué evaluar”. Adoptando la perspectiva de Scriven (citado por Gimeno S. et al, 1985) se abrieron nuevos horizontes para la evaluación al proponer que debían ser considerados no sólo los objetivos sino los procedimientos para su consecución.

En la propuesta de 1985, el planteamiento de la evaluación formativa vino a reforzarse tiempo después con los aportes de Parlett y Hamilton (1976) quienes sostuvieron que en los procesos evaluativos, más que la medición y la predicción, importaban, sobre todo, la descripción e interpretación, de modo que la evaluación debía orientarse más al análisis de los procesos que al análisis de los productos.

En la parte específica del Manual, la tendencia era la de establecer una guía para cada materia, basada en los conceptos esenciales referidos a cada una de ellas, a su secuencia lógica, y a su adaptación a la edad de los alumnos; figuraban la importancia, los propósitos y los enfoques de la asignatura para el nivel. Las recomendaciones generales dadas a los docentes marcaban pautas sobre los conceptos y procedimientos esenciales del contenido, así como las previsiones didácticas a tomar en cuenta en aquellos casos en los que su comprensión se dificultara. Por ejemplo, en el de Educación Artística (7º y 8º) aparecían: ubicación de los sucesos en el tiempo, el espacio, cuadros comparativos. En el de Matemática: la concepción de la resolución de problemas, el desarrollo de los procesos en forma lógica, el uso de la actividad lúdica, la utilización del ambiente como recurso de trabajo, y ejemplos que sirvieran de referencia al docente. En el de Educación para el Trabajo (Sub-área industrial de la III Etapa) se detallaban casi algorítmicamente los procedimientos para preparación de demostraciones, para el trabajo cooperativo, las visitas guiadas, el método de proyectos, entre otros, en concordancia con la naturaleza del área en

la que “el hacer” se presta a una mejor visibilidad de procedimientos y actitudes. En el de Historia, se insistía en los procesos de pensamiento: análisis de hechos y procesos históricos para lo cual se requería que el alumno investigara, expusiera, defendiera y refutara puntos de vista sobre problemas estudiados. Se daba preponderancia a la enseñanza de conceptos sociales básicos, de tiempo histórico, a la solución de problemas con contenido social, a la emisión de juicios de valor sobre una situación conjugando puntos de vista contrapuestos, a la vinculación del presente con la interpretación del pasado, y a las teorías explicativas más que descriptivas. Como propuesta procedimental más concreta se leía: la elaboración de resúmenes, esquemas y conclusiones.

Aparecía, igualmente, un conjunto de lecturas e ilustraciones que permitían recorrer un lenguaje vertebrado con las tendencias contemporáneas del saber del cual se trataba. Además, figuraba una completa, variada y amplia bibliografía que, aún hoy en día, revela su calidad.

En la parte específica de los manuales se expresa una correlación entre la naturaleza de los contenidos conceptuales de la asignatura y los procesos de pensamiento que son inherentes al forjamiento de los primeros. Se trata, por esta vía, de minimizar el desequilibrio programático de la Reforma anterior, caracterizada por el barroquismo en la especificidad de los objetivos y el desinterés por la importancia de los contenidos. Podría decirse que las referencias hechas al aprendizaje por descubrimiento y al aprendizaje de procesos en la Fundamentación de los programas de 1969 habían quedado aisladas del resto del diseño, y comenzaron a concretarse en el diseño de los programas de la Escuela Básica desde 1985.

Vale decir que en 1991 se implantó un diseño curricular de ensayo para la Educación Media Diversificada y Profesional en el que aparecen los contenidos estructurados en unidades con objetivos generales y cada objetivo está desglosado en indicadores cognitivos y afectivos. También resaltan las estrategias metodológicas sugeridas, las estrategias de evaluación (centrada en procesos), así como la diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación. Estos programas son los que aún están vigentes.

De Vuelta a lo Pedagógico

La experiencia de las reformas educacionales anteriores mostró el divorcio existente entre el discurso desplegado en los fundamentos de los planes de estudio y el diseño levantado sobre ellos. De una parte, la gama de aspiraciones y de intenciones tendía a concebir un ser activo, forjador de su propio aprendizaje, en el que el desarrollo de los procesos de pensamiento fueran de la mano con aprendizajes significativos, desde el punto de vista intelectual y ético con el fin de formar seres autónomos, capaces de vivir solidariamente en una sociedad democrática. De otra parte, los elementos implícitos en la vida escolar y de aula para la consecución de tales aspiraciones no terminaban de imbricarse armónicamente y continuaban dislocados, a veces ajenos los unos a los otros.

Lo expuesto anteriormente indica que en el movimiento de los cambios ha habido un cierto recato, una toma de distancia con la rutilante aparición de objetivos específicos como elemento organizador de las tareas de enseñanza optando por objetivos menos reductores, contentivos de aprendizajes más complejos, como expresión cercana de lo que ocurre en las situaciones de la vida práctica y del trabajo. También indica una mayor atención a la enseñanza de los saberes y lo que ellos portan: no sólo contenidos declarativos sino una forma de producirlos y de recrearlos. Esta descentración de los objetivos instruccionales a los contenidos o saberes de la cultura, trasladó nuevamente nuestra mirada al “cómo se enseña”, a lo que en nuestro medio nos hemos acostumbrado a llamar “estrategias metodológicas”. Así pues, al lado de unos cuantos objetivos, ya no tan específicos, vimos cómo se ampliaron los espacios ocupados por las estrategias y contenidos. A pesar de este desplazamiento, los resultados de aprendizaje, dejaban mucho que desear. Se declaró, a mediados de los años noventa, que

en los últimos treinta años Venezuela no ha logrado consolidar el desarrollo de la lengua materna en alumnos que inclusive salen de educación media, no ha logrado consolidar el desarrollo del pensamiento, de la inteligencia ni la lógica y la creatividad, no ha logrado desarrollar a plenitud los valores universales y culturales... (Odreman, 1998, p. 211).

Aun cuando la evolución programática muestra una tendencia, en la Educación Básica, hacia la aparición de áreas de conocimiento en las que se interrelacionan asignaturas afines, la realidad indica que estas últimas cobran vida propia, y la enseñanza gira también en función de ellas dejando a un lado la connotada integración. De este modo, las estrategias continúan condicionadas al contenido que les es propio, recurriendo, una vez más, a la especificidad, no ya demarcada por la atomización de los objetivos, sino por la de los contenidos. Es, pues, este paradigma fragmentario, el que fue hegemónico en materia de enseñanza en nuestro país desde 1969 hasta 1997.

En la última Reforma, será nuevamente el saber pedagógico que se fraguó con el Movimiento de la Escuela Nueva, el eje en torno al cual se recompondrán las fuerzas del campo curricular. En esta última reforma, se presenta de modo perspicuo el significado pedagógico de las Áreas reforzando, además, el sentido de unidad e integración mediante la aparición de los llamados Bloques de Contenido. Por ejemplo, en el área de Ciencia y Tecnología, los bloques son: la tierra y el universo, seres vivos, salud integral, tecnología y creatividad; en el área de Ciencias Sociales: convivencia social y ciudadanía, sociedad venezolana y su espacio geográfico, historia-sociedad e identidad nacional. Hay una demarcación que limita la aparición de objetivos específicos y se presentan objetivos gruesos (de nivel, etapa, área y grado).

Dentro de los bloques de contenido se muestran las dimensiones procedimentales, conceptuales y actitudinales, y se sobre entiende que la actividad constructiva de significados por parte del estudiante está vinculada con aprendizajes específicos. Según se afirmó en su momento, “estructurar las propuestas curriculares en torno a estos tres tipos de contenidos puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la manera más adecuada de proceder” (Coll, 1992, p.17). Podría decirse que la otrora llamada “estrategia metodológica” se recoge, en buena parte, en el despliegue de los mismos contenidos, sobre todo en los procedimentales.

La verdadera Estrategia, en concordancia con el principio unitario de los contenidos, responde, igualmente, a la integración a través de la globalización; por eso el método por proyectos pasa a ocupar un lugar preponderante en esta Reforma. Los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA)

están basados en la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los niños relacionados con su contexto socio natural, implican acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico, ejecutadas a corto, mediano o largo plazo según las particularidades de cada proyecto que se desarrollen en las distintas etapas o grados de estudio (CBN, 1998, pp 105-106).

Congruente con su propósito globalizador, integrador, asoma por vez primera en los programas el concepto de “competencia”, vinculado al perfil del egresado que se expresa en la frase: “aprender a conocer, a hacer y a convivir”; es decir, se entiende que en las competencias se sintetizan conocimientos teóricos-prácticos, así como estrategias para determinar su mejor adecuación a situaciones concretas; son expresión de saberes organizados globalmente.⁴⁰ La evaluación por competencias es entendida en su carácter cualitativo, como “un espacio para la reflexión, comprensión y valoración de los avances, intereses, aspiraciones, consideraciones e interpretaciones de quienes participan en la acción educativa” (CBN, 1998, p. 109); por eso se le concibe como global, constructiva, interactiva-participativa y negociada.

Pero más allá de todo esto, la mirada de la Reforma se centra, principalmente, en lo pedagógico, en los valores, en aquellos conceptos que, bellamente hilvanados en fundamentaciones y discursos ministeriales anteriores, se habían esfumado en el espacio y en el tiempo. Esta vez se trata de darles concreción en el diseño. Por ello, en éste, los valores aparecen en los ejes transversales, junto al Lenguaje, al Desarrollo del Pensamiento, al Trabajo y al Ambiente.⁴¹ Valga decir que dichos Ejes Transversales son llamados así porque son portadores de actitudes básicas para la resolución de problemáticas que impiden la intercomunicación en sociedad, truncando la posibilidad de humanización y, en tal sentido, deben “atravesar” el quehacer educacional. No constituyen “un añadido” a la enseñanza, algo “separado”, sino que son parte integrante de los aprendizajes escolares. Por

40 No es nuestro propósito disertar sobre las competencias. Sólo deseamos destacar su sentido de globalización, coherente con el planteamiento curricular de fondo, aunque su concreción haya resultado insuficiente.

41 El Ambiente, como Eje Transversal aparece en la II Etapa

ejemplo, el Eje del Trabajo no se entiende como la formación de mano de obra, sino como aquello que funda el desarrollo integral del ciudadano vinculándolo al mundo del Trabajo a través de la Escuela (Rodríguez, 1995, citado por CBN, 1996, p.35).

Para una mayor comprensión del significado de los valores, el diseño presenta sus dimensiones, alcances e indicadores, así como para el resto de los Ejes Transversales. Se insiste, bajo esta visión, que los valores se enseñan practicándolos, al igual que ocurre con la práctica del lenguaje, del desarrollo del pensamiento, y de los otros ejes. Los Proyectos de Aula, están llamados a integrar no sólo las actividades programadas para su consecución sino que perderían su razón de ser si en ellos. “Para ser proyecto, dichas actividades deben trasuntar ciertos valores” (Esté, 2006, p. 8).

En la Reforma se vuelve a concebir la escuela como el espacio que da sentido vital a las acciones de aula, principio éste eminentemente pedagógico (tendencia a la unidad) y, en consecuencia, aparece la propuesta de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (referentes de los Proyectos Pedagógicos de Aula). Los Proyectos Pedagógicos de Plantel conllevan el propósito de un magisterio protagonista, incentivador de la integración de la comunidad a la escuela, comprometido con los demás miembros del colectivo para atender propósitos comunes en función de las singularidades de cada situación escolar pero, sobre todo, para producir programas que mejoren la calidad de la enseñanza. Constituyen, al mismo tiempo, un nuevo modelo hacia la descentralización y la autonomía del quehacer escolar, ampliando espacios importantes para la innovación y para la atención de necesidades educativas locales, regionales. Con la ganancia de espacios autonómicos se posibilita una mayor cohesión para el intercambio de perspectivas didácticas, de hipótesis de trabajo; se abre un horizonte para la investigación de la práctica pedagógica, con cuotas importantes de responsabilidad por parte de los maestros, en la direccionalidad de la educación venezolana.

Para el Año 2001

Con la Reforma de 1997, como hemos visto, fueron implantados nuevos programas para la primera y segunda etapa de la Educación Básica. Dos años más tarde se conformó en nuestro país una Asamblea Nacional Constituyente cuyo vector resultante fue la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela, aprobada mediante referéndum en diciembre de ese mismo año. Es decir, en el año 2000, a escasos tres años de haberse implantado la Reforma de 1997, comenzaba a gestarse una nueva proposición de país que, en asuntos educativos, fue esbozada en diez artículos de la nueva Constitución.

Hasta el año 2001, nada nuevo en asuntos pedagógicos había aecido en la Escuela Básica aunque cabe destacar que el proyecto de Escuelas Bolivarianas, iniciado en 1999 como propuesta experimental, representaba una alternativa interesante ya que dichas escuelas estaban llamadas a convertirse en el escenario ideal para desarrollar las condiciones organizativas requeridas en una educación de calidad.

Se incorporó, entonces, la jornada escolar completa, se garantizó transporte, comedor, calzado, uniformes, servicio médico-asistencial, y se inició el mejoramiento de la infraestructura de estas escuelas; asunto éste de trascendental importancia en nuestro país dada la precariedad en la que se encuentran los espacios escolares y su dotación, amén de la pobreza arquitectónica que priva en sus diseños, ausentes de orientación pedagógica.

En 1999 se presentó también, el llamado Proyecto Educativo Nacional ⁴² cuyo propósito era atender la construcción de una nueva República y formar para una participación ciudadana más allá del marco escolar e instruccional, con miras a vincular la escuela con los medios de comunicación y la vida comunitaria.

Se proponía en ese Proyecto, un aprendizaje globalizado e integral y se enfatizaba el “aprender a aprender”. Ambas proposiciones eran parte esencial de la reforma de 1997 que recogió, como ya se expuso, elementos del ideario pedagógico de la Escuela Nueva. Se insistía en la formación “por y para el trabajo” con capacidad investigativa e innovadora en el saber hacer; en la formación “por y para la democracia” a través de la participación; en la formación para actitudes cooperativas.

Se proponía en ese Proyecto, un aprendizaje globalizado e integral y se enfatizaba el “aprender a aprender”. Ambas proposiciones eran parte esencial de la reforma de 1997 que recogió, como ya se expuso, elementos del ideario pedagógico de la Escuela Nueva. Se insistía en la formación

42 La versión preliminar de este proyecto se hizo en el Encuentro Nacional de la Constituyente Educativa, realizado en diciembre de 1999

“por y para el trabajo” con capacidad investigativa e innovadora en el saber hacer; en la formación “por y para la democracia” a través de la participación; en la formación para actitudes cooperativas. En ese sentido, no se aportó nada nuevo.

De todas las proposiciones contenidas en el Proyecto, la que era realmente innovadora consistía en el vínculo de la escuela con la vida comunitaria y los medios de comunicación social. Aunque ya existían vínculos con dichos medios, imaginamos que se aspiraba a una profundización y ampliación, y en relación al vínculo escuela-comunidad se trasgredía la concepción de comunidad educativa tradicional al incorporar no sólo a padres y representantes sino a otros actores comunitarios en roles protagónicos de la gestión escolar. De este modo, la institución cambiaba de signo al ser concebida como Escuela Comunitaria y eslabón del poder popular conectada con otras modalidades organizativas de la comunidad (Proyecto Educativo Nacional, 1999). Es esa la acepción que se recoge en la Memoria del año 2001 cuando se expone que la escuela debe ser el centro del quehacer comunitario.

En las Memorias y Cuentas de los años 1999, 2000 y 2001⁴³ se anunciaba, igualmente, que la política del Ministerio tendría como norte “el desarrollo integral del hombre dentro de su comunidad”, tal como debe preverse en una economía autogestionaria, cooperativa; entonces se habló de la reconstrucción de las escuelas técnicas “como mecanismo de rescate de la Educación Media Profesional”. Así, la formación de cuadros medios profesionales se consideró prioritaria para la reactivación del aparato productivo. Se insistió en la modernización y creación de Escuelas Técnicas Industriales, Agropecuarias y Comerciales.

En la primera Memoria se menciona positivamente al Currículo Básico Nacional de la Educación Básica de 1997 en lo concerniente al eje Trabajo, pues “permitirá al joven inclinarse por la educación técnica y ser un individuo integralmente formado y capacitado para la producción... sin ser discriminado o aislado del disfrute de los bienes culturales, deportivos, recreativos y sin que se le impida continuar permanentemente desarrollándose”. (Memoria y Cuenta 1999, XVII).

Ante esta prioridad, cabía suponer que las escuelas técnicas rediseñadas contarían no sólo con la dotación y equipamiento necesario para

43 Memorias presentadas por el Ministro Héctor Navarro

brindar una educación de calidad sino que además tendrían en su haber un cuerpo de profesionales y técnicos de primera categoría, preparados para dinamizar una relación pedagógica donde privaran actitudes de aprendizaje colaborativo, cooperativo, y actitudes para el mantenimiento y supervisión constante de los bienes de producción. Aspirábamos, igualmente, que la educación de la voluntad sería el centro de una experiencia continua, cada vez más profunda, en aras de una perfectibilidad con sentido ético y estético: hacer cosas bien acabadas por el placer de “trabajar en lo que se trabaja”. Debe decir: Pues, aunque se contase con suficiente dotación: comedores, jardines áreas de esparcimiento, y planta física de primera calidad, la educación quedaría trunca sin un sentido pedagógico. Hasta el año 2001 tales aspiraciones no se habían concretado.

Para finalizar, acotaremos que hasta hoy continúan vigentes los programas para la primera y segunda etapa del año 1997. Durante el primer trimestre del año 2001 se concluyó la revisión de la articulación del Diseño Curricular de la I y II Etapa de Educación Básica. Tales resultados servirían, se dijo entonces, para el diseño curricular de la Tercera Etapa. Hasta ese año, no se había previsto ninguna otra reforma del currículum y los educadores venezolanos continuábamos a la espera de nuevos programas para la III Etapa de Educación Básica ya que aún siguen vigentes los del año 1987; igualmente, continuábamos en actitud de vigilia ante cualquier pronunciamiento acerca de los programas de la Educación Media que fueron revisados en 1991 aunque su plataforma data de 1973.

Referencias

- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesain, H (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México: Editorial Trillas
- Bruner, J. (1963). El proceso de la educación, México: UTEHA
- CERPE. (1982). El sistema educativo. Col. La Educación en Venezuela No 8: Caracas: Autor
- Chadwick, C. (1975). Tecnología educacional para el docente, Buenos Aires: Paidós, Biblioteca del Educador Contemporáneo
- Coll, C. (1992). Los contenidos en la educación escolar. En: Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B., Valls, E.. Los contenidos de la reforma.

- Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes (pp. 9-18) Madrid: Santillana, Aula XXI
- Cuadernos de Educación (1984), No 99-100 (2ª .ed.). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo
 - Decroly, O. y Boon, G. (1965). Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria. (7ª. ed.). Buenos Aires: Edit. Losada
 - EDUPLAN (1962, Agosto). Boletín No 7 En: Educación, revista para el magisterio, No 99-100 Agosto 1962, Caracas
 - Esté, A. (2006). Por esta escalera se sube. Caracas: Santillana
 - Falcón de Ovalles, J. (2003). La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la Escuela Nueva al constructivismo y Análisis del texto, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
 - Fernández Héres, R. (1999). La educación venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva (1936-1948). Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Col. Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. No 67.
 - García Teske, E. (2008). Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 1-25
 - Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, Madrid: Morata
 - Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1985). La Enseñanza: su teoría y su práctica (2ª. ed.) Madrid: Akal editor
 - Kilpatrick, W. (1921). The Project Method. New York: Teachers College, Columbia University
 - Luque, G. (1999). Educación, estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
 - Luque, G. (2006). Educación, pueblo y ciudadanía. La educación venezolana en la primera mitad del siglo XX 1899-1950. Caracas: Edit. El Perro y la Rana

- Ministerio de Educación, Dirección Técnica (1969). Programas del Ciclo Básico Común (Primer año). Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento (1970). Programas de Educación Primaria. Primer grado. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento (1972). Ciclo Diversificado. Menciones: ciencia, agropecuaria, industrial y normal. Programa de química. Primer año. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento (1972). Más aportes a la reforma educativa. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento (1973). Ciclo Diversificado. Menciones: ciencia, agropecuaria e industrial. Programa de química. Segundo año. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento (1973). Programas del primer ciclo (Primer año) de educación secundaria y de educación técnica. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo (1982). Proyecto Educación Básica. Subproyecto: planes y programas. Programa instruccional del área ciencias naturales y matemática. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo (1985). Educación Básica. Normativo. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo (1987). Programa de estudio y Manual del Docente 7º y 8º. Tercera etapa, Educación Básica. Asignatura: educación artística. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo (1987). Programa de Estudio y Manual del Docente. Tercera Etapa Educación Básica. Asignatura: Matemática. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, División de Currículo (1988). Programa y Manual del Docente. Tercera Etapa Educación Básica. Área Educación para el trabajo. Sub-área: Industrial, Noveno Grado. Caracas: Autor

- Ministerio de Educación, DGS de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, Dirección de Educación Básica (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto Grado. Caracas: UCEP
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). Memoria y Cuenta 1999. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). Memoria y Cuenta 2000. Caracas: Autor
- Odreman, N. (1998, Enero). Educación Básica: reto, compromiso y transformación. En
- Asamblea Nacional de Educación. Discursos y Ponencias. Tomo I. Caracas: Consejo Nacional de Educación/Editorial Laboratorio Educativo, pp. 209-217
- Parlett, M. y Hamilton, D (1976). La Evaluación como iluminación . En Cuadernos de Educación No 126: La evaluación. Su teoría y su práctica (1985) (pp. 51-77). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo
- Pérez Gómez, Á. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y, Pérez Gómez, A. La Enseñanza: su teoría y su práctica (2ª. ed.) (pp.95-138) Madrid: Akal editor
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M.A. (1991). Procesos cognitivos en la comprensión de las ciencias: las ideas de los adolescentes sobre la química. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Prieto Figueroa, L.B. (1985). Principios generales de la educación. Caracas: Monte Avila Editores, 371 p.
- Prieto Figueroa, L.B. y Padrino, L. (2008). La Escuela Nueva en Venezuela. Caracas: Fundación editorial el Perro y la Rana Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez. (Trabajo original publicado en 1940)
- Programas de Educación Primaria. Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela, No 98 (Extraordinario), Año LXXII. Mes XII. Septiembre 13, 1944.

- Rodríguez, N. (1988). Criterios para el análisis curricular. (2ª. ed.), Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo, Cuadernos de Educación No 134
- Rodríguez, N. (1995). Educación Básica y trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca, Colección Educación XI
- Rodríguez, N. (1996). Las tres décadas de la democracia. En Rodríguez, N. (Coord): Historia de la educación venezolana. Seis ensayos (pp.235-239), Caracas: Universidad Central de Venezuela. FHE. Comisión de Estudios de Postgrado
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel

Reflexión Pedagógica Latinoamericana

del Siglo xx

Estilos de pensamiento y necesidades investigativas.

José Leonardo Sequera H.

*Voy a cerrar los ojos en voz baja
voy a meterme a tuestas en el sueño.*

Mario Benedetti

Ideas Preliminares

Latinoamérica es el cielo y la tierra, es el frío y el calor, es el silencio y la música perpetua. Hispanoamérica es voces cruzadas de historia, es barco negrero y cumbe permanente. América del Sur es tierra que apunta a las estrellas y a los fosos mineros. América Latina fue la tierra prometida también en la primera y en la segunda guerra europea, Sud América está en búsqueda, Afro América es hermandad indiana y de Indo América decimos que tiene pieles, músculos, silencios y esperanzas diversas; de Ibero América señalamos que es una cumbre de presidentes y otros dignatarios, de América Amerindia, de Suramérica y de Nuestra América, que somos nosotras y nosotros. Nuestra América ha sido ancestralmente tierra de aprendizajes y de enseñanzas, posiblemente por aquí primero se aprenda a escuchar atenta y respetuosamente y luego a hablar. Ha sido también espacios y tiempos múltiples, voces diversas, piedras angulares, trabajos en cayapas. El pensamiento sobre lo que se hace, lo que se puede hacer y lo que se debería hacer, también es ancestral por aquí. Por eso podemos decir que pensar los quehaceres educativos es añeja práctica en estos confines, esto que ahora se llama pedagogía¹ nos ha movido históricamente y nos

1 El término Pedagogía se diferencia necesariamente de otros profusamente utilizados en este ámbito, como son los de Educación, Didáctica, Enseñanza, Capacitación y Entrenamiento. Podemos partir de concebir a la Pedagogía como un intento de representación teórica o no-teórica de la educación, es un saber sobre la educación, sobre los diversos, polisémicos, tensionados y contextualizados procesos de Formación de Seres Humanos, supone unos "por qué", unos "hacia donde" unos "con quien". Supone Historia, Utopía, Epistemología, lo que incorpora complejidad, diversidad, crítica, tensión, crisis. Abordar la pedagogía hoy implica compromiso, conlleva asumirla desde una perspectiva epistémica, exige referirse a su devenir. Así, "mirar" la Pedagogía en la sociedad contemporánea requiere ubicarse en distintos planos, uno de ellos es el del contexto histórico-social, otro, indudablemente, es el contexto de saber. Puede la pedagogía ser entendida como reflexión historizada sobre la Educación y concebida

recuerda el futuro. El pensamiento pedagógico latinoamericano es práctica social cotidiana en esta tierra y es preocupación dentro y fuera de la academia, con sus tendencias, con sus aristas, con sus dimensiones, con sus niveles. Una de esas aristas es la que revisamos acá: algunos/as (pocos/as) de los/las más importantes representantes del pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XX.

Introducción

Introducirse contemporáneamente en la problemática de la Pedagogía implica incorporarse en un arduo debate sobre su Ser y sobre su Deber Ser. Por estos lados partimos de la idea de que la Pedagogía se diferencia de la Didáctica, que se refiere a la Educación como Totalidad y no solamente a la Instrucción, que se vincula a la Formación y no únicamente a la enseñanza. La profesora Omaira Bolívar definiendo a la Pedagogía expresa que

representa la reflexión, la interpretación sobre una realidad concreta que es la educación (...) La producción pedagógica, como forma de expresión de la conciencia social, como parte del pensamiento social, implica una interpretación de una realidad concreta: la educación, interpretación que se expresa desde las formas más espontáneas, prácticas y evidentes, hasta las formas más complejas, abstractas y teóricamente sistematizadas (pp. 46, 50)

En las Orientaciones Generales del mismo texto se plantean los siguientes elementos para definir a la Pedagogía, entendiéndola... “en función de su carácter histórico-ideológico como todo esfuerzo para abordar, interpretar y explicar la naturaleza y dinámica de la realidad educativa, y como los intentos de racionalización y sistematización de las diferentes ideas e interpretaciones sobre la educación.” (p. 13). La Educación vendría a ser un complejo proceso socio-histórico de Formación del Ser Humano. Haremos referencia entonces a un conjunto de autores y autoras que han

esta última como complejidad socio-histórica de Formación.

pensado-reflexionado-teorizado sobre eso que denominamos Educación, en Hispanoamérica en la segunda mitad del siglo XX, con referencias inevitables a la primera parte del siglo. El paneo que presentamos es por ahora sólo un elemental listado, que irá adquiriendo contenido en la medida que incorporemos (entre muchos y muchas) los diversos contextos y el carácter de las diversas reflexiones.

1.- Algunas Clarificaciones Operativas

El objetivo General de estas líneas es presentar algunos elementos del desarrollo del pensamiento pedagógico latinoamericano en el siglo XX, partiendo del criterio de Totalidad. No vamos entonces, por lo tanto, a intentar describir cada uno de los pedagogos y pedagogas que constituyen el quehacer de la reflexión latinoamericana en el siglo XX, sino que vamos a tratar de desarrollar una mirada, que podríamos denominar rasante, general, sobre dicha producción pedagógica, con el criterio de Totalidad Concreta².

Algunos elementos de la historia de la situación: encontramos una importante y creativa producción pedagógica en Latinoamérica (en nuestro caso observada) desde finales del siglo XIX y en todo el siglo XX, hasta principios del siglo XXI, junto a lo que se ha venido denominando la condición cultural postmoderna. En este sentido se han dado también -por influencias de ciertas perspectivas epistemo-metodológicas- visiones muy puntuales, fragmentarias, empiristas, analíticas, de la producción pedagógica latinoamericana; lo que se nos plantea es, por lo tanto, observar desde otra perspectiva esta producción, siendo esta una perspectiva de Totalidad, más que una mirada segmentaria, fragmentaria o empírico-analítica. Un referente importante de nuestra mirada para esta ubicación histórica es el planteamiento de Gregorio Castro³ en cuanto a las oleadas del surgimiento de la sociología en Venezuela, él aduce tres momentos de impacto epistémico en este proceso, que a nuestra manera de ver, tiene implicaciones en nuestra pedagogía contemporánea, finales del siglo XIX e inicios del XX con el positivismo, década de los 40 con el

2 Lo Concreto entendido como 'síntesis de múltiples determinantes', "lo concreto es el conjunto de todos los hechos" (Kosik, 1981, p. 55), "Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos) (loc. cit.).

3 Cfr. Gregorio A., Castro (1988). Sociólogos y Sociología en Venezuela. Caracas: UNESCO-Tropycos.

funcionalismo y, los años 60 con un fuerte movimiento marxista (que ha llegado a América a finales del XIX)

Hemos utilizado algunos elementos indagatorios para la búsqueda, selección y organización de datos: ubicamos textos académicos, artículos de revistas, hemos revisado páginas de Internet en las que encontramos alguna información sobre la producción pedagógica en Latinoamérica, pero aquí mismo encontramos lo que intentamos enfrentar: una presentación fragmentaria de la producción pedagógica latinoamericana.⁴

Lo que Mostramos:

Planteamos a continuación un conjunto de consideraciones referidas a parte de los hallazgos en torno a esta problemática de la producción pedagógica latinoamericana en el siglo XX mirada desde el criterio de Totalidad Concreta. Habría espacios que sería interesante mencionar de entrada, algunos de ellos están en desarrollo: uno, es la necesidad de ubicar los colectivos pedagógicos -no las personas, hombres o mujeres que han producido reflexión sobre la educación-, claramente militantes políticos o no, que han generado algunas reflexiones y acciones sobre lo educativo. Lo otro es la problemática de género, observamos habitualmente hombres como pedagogos, y escasamente encontramos publicadas la reflexión desarrollada por mujeres, son casos muy aislados en cada uno de los países, por lo tanto consideramos que esa es otra vertiente que deberíamos desarrollar, es decir la pedagogía hecha por mujeres (invisibilizadas), una pedagogía de género, una pedagogía feminista. En tercer lugar, no encontramos iconografía de nuestras pedagogas y pedagogos. Todo esto se adelanta y ha de trabajarse (individual, grupal, nacional, continental y orgánicamente) a posteriori.

4 Recordamos otra vez a K. Kosik cuando dice: "El principio metodológico de la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la realidad concreta, que ante todo significa que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo. Un fenómeno social es un elemento de un determinado conjunto y cumple por tanto un doble cometido que lo convierta efectivamente en hecho histórico: de un lado, definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto. Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificiosamente separados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción. Del mismo modo el conjunto donde son diferenciados y determinados sus elementos es un conjunto abstracto y vacío." (p. 61)

Nos vamos a referir acá a unas particulares, específicas, puntuales, críticas, expresiones de la Pedagogía en Nuestra América, en Latinoamérica. En este caso se cruza el concepto Pedagogía con sus definiciones-concepciones, y con lo que consideramos que es Latinoamérica, con lo que vivimos en Latinoamérica, con lo que sabemos que ha sido (o sabemos que no ha sido) y sobre todo, con lo que aspiramos que deba ser. Aquí se concretan entonces, en este cruce, los conceptos y las concepciones⁵ de Pedagogía con elementos del Ser de Latinoamérica en lo histórico, en el presente⁶ y, en lo utópico. Mencionamos a militantes de la Pedagogía que ya trascienden el tiempo, que penetran en lo histórico y pierden así sus fechas de nacimiento o eternización –por eso están “ausentes” las fechas–.

No son sólo personas individuales las que protagonizan la reflexión pedagógica latinoamericana, también colectivos, como ALFORJA, conocida red de educación popular y comunitaria que desde la década de los 80 articula reflexiones y practicas educativas en Centroamérica y México. ALFORJA desarrolla estratégicos procesos de formación en comunidades y grupos docentes, activa procesos de investigación, sistematización y producción de documentos y textos para los quehaceres de la educación popular y comunitaria, así mismo se conecta con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Similares espacios desarrolla la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), además con el impulso de encuentros de pedagogía y la construcción de movimiento pedagógico, el sostenimiento de revistas y cooperativas de publicaciones para el ámbito educativo, pedagógico y didáctico.

En el caso de **Venezuela** encontramos un número importante de autoras y autores. Indudablemente que, aunque desarrollen su trabajo en el siglo XIX destellan como paradigma de lo que es gran parte del accionar y del pensar de los pedagogos populares y comunitarios contemporáneamente en Venezuela, y en una parte significativa de Latinoamérica. Sin embargo creemos que es importante mencionar a Luis Beltrán Prieto

5 Como intentos de determinación del Ser del concepto específico trabajado, realizados clara y evidentemente desde una perspectiva epistemo-metodológica o más específicamente desde una escuela de pensamiento epistémica, sociológica, pedagógica, etc.

6 Entendido con Zemelman como “el producto cristalizado de carácter histórico-genético y la apertura potencial (por cuanto es el resultado de procesos anteriores que, junto con reconocer una lógica objetiva, también es una construcción, por constituir un objeto moldeado por proyectos que luchan por imprimirle una direccionalidad a los procesos concretos) entonces el carácter de su apropiación debe ser examinado desde el ángulo de estas mismas complejidades”. (1992, p. 34)

Figuroa, como representante de una visión de la educación activa. Junto a él, es necesario recordar a Mariano Picón Salas, a Mario Briceño Iragorry, Mercedes Fermín, Belén Sanjuán y a Luis Padrino, todos desarrollando reflexiones sobre el saber universal de la educación, sobre todo en el ámbito de la Escuela Básica. Prieto, Fermín y Padrino son vanguardia esclarecida responsable, junto a otros, de la creación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria en 1932 en plena dictadura de Juan Vicente Gómez y, luego, la Federación Venezolana de Maestros; impulsan la idea política inclusiva del Estado Docente, puesto que Prieto es de los que no separa Pedagogía de Política (Luque, 2003, p. 11). Este último trío de pedagogos y pedagoga venezolanos/a son ejemplo histórico de la conjunción de unas concepciones y teorizaciones emancipadoras con unas prácticas socio-políticas en correspondencia con aquellas, son pues ejemplo de *praxis* educativa.

Por otra parte es importante observar también al filósofo Eduardo Vásquez⁷ como pedagogo, quien ha trabajado en otras áreas del saber desde la Filosofía, sobre todo vinculado con los estudios sobre Hegel, publicando un conjunto de reflexiones sobre la Filosofía y la Educación, desde la perspectiva dialéctica, en la que también ubicamos a Miguel Acosta Saignes. Augusto Mijares⁸ dice presente con sus reflexiones pedagógicas. Carlos Lanz⁹, también desde la perspectiva dialéctica, y especialmente desde una visión gramsciana de la problemática, desarrolla algunas reflexiones sobre el Deber Ser de la Educación, la Educación Popular, y coordina (en la primera década del siglo XXI) desde el Ministerio de Educación, la producción del Proyecto Educativo Nacional. Omaira Bolívar, desde una visión de complejidad y con elementos gramscianos, desarrolla sendas reflexiones de igual modo, sobre todo en torno al carácter de la Pedagogía, su necesaria relación crítica con la Educación. Y por otra parte identificamos también a Magaldy Téllez de Martínez que junto con Rigoberto Lanz desarrollan un conjunto de reflexiones, que con la formación dialéctica que tienen, que vienen a expresarse recientemente

7 Ver: (1994) Filosofía y Educación. Mérida: ULA.

8 Cfr. Educación y temas afines. Caracas: Monte Ávila. T. III (Colección Biblioteca Augusto Mijares)

9 Ver por ejemplo: Lanz R., Carlos (1994): El poder en la escuela. El método InveDECOR como fundamento del curriculum alternativo. Caracas: INVEDECOR-Centro de Educación Popular Exeario Sosa L.

en una visión posmodernista de la Educación; sobretodo Rigoberto Lanz, desarrollando algunos trabajos alrededor de lo Universitario¹⁰.

Incluimos en el espacio de Venezuela a Ángel Rosemblat¹¹, desde sus trabajos lingüísticos, con algunas reflexiones en torno a la Educación en nuestro país y a Gabriela Brofenmayer y de Ramón Casanova, sobre todo en el ámbito de la Educación Universitaria. Hemos de citar a Virgilio Tosta que en el año de 1958 publica uno de sus conocidos textos: *Ideas Educativas de Venezolanos Eminentes*¹². Augusto Mijares es otro de los autores venezolanos que incluimos en la producción pedagógica venezolana del siglo XX. Está latente la producción de Luis Antonio Bigott, Jesús Andrés Las Heras, de Rafael Fernández Heres, Pedro Felipe Ledezma, Aureliano Cánchica, Orlando Albornoz, María Egilda Castellano, Gustavo Adolfo Ruiz, Arnaldo Esté, por los momentos cerramos esta aproximación con J. F. Reyes Baena autor, entre otros trabajos, de Educación politécnica, humanismo y liberación nacional.

En **México** encontramos a José Vasconcelos, nacido en Oaxaca en 1882, muerto en 1952; uno de los más importantes filósofos y pedagogos mexicanos, acusado de existencialista y también de positivista con fuerte presencia en la reflexión pedagógica mexicana contemporánea. Por allí se asoma Manuel Flores y su apego militante por el Positivismo. Localizamos a Iván Ilich, austriaco que se hizo mexicano, a Hugo Zemelman, chileno que se hizo mexicano y de Emilia Ferreiro; a Estefanía Castañeda quizás una de las pocas mujeres que se refieren como pedagogas en Latinoamérica; en este contexto, heredamos ideas de Joaquín Baranda, Justo Sierra, Moisés Sáez Garza, Jaime Torres Bodet, Miguel Huerta Maldonado

En **Centroamérica**, especialmente en **Nicaragua**, es ineludible hacer referencia a Josefa Toledo de Anguerri, nacida en 1866 y muerta en el 62 del siglo pasado, y a Carmela Noguera, importantes, muy importantes, para el desarrollo del pensamiento sobre lo escolar en Latinoamérica. En **Costa Rica** ubicamos a Francisco Gutiérrez, quien nacido en España, termina desarrollando su producción pedagógica en Centro América y haciéndose costarricense y universal.

¹⁰ Ver por ejemplo: *Temas para la Discusión* (et. al.) (2004). Caracas: IPASME o también, *Organizaciones Transcomplejas*. (2001): Caracas: IMPOSMO/CONICIT.

¹¹ *La Educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.

¹² Caracas: Ediciones Villegas.

Al igual que en Venezuela no podemos dejar de hablar de Simón Rodríguez, en **Cuba** la reflexión pedagógica va estar signada por el ejemplo, la acción y la reflexión de José Martí, cae en combate y se hace eterno, el 19 de Mayo de 1895 en la lucha por la independencia de Cuba. En éste mismo país encontramos a Enrique José Verona y Pera y por otra parte a Manuel Valdés Rodríguez, ambos marcando entonces el pensamiento pedagógico y la acción didáctica en la Cuba contemporánea

Son muchas las mujeres latinoamericanas que han asumido posición frente a las complejas problemáticas de la educación y la escolaridad, dos pedagogas de **Colombia**: Lola Cendales y Olga Lucía Zuluaga Garcés, son vanguardia en estos menesteres.

Lola Cendales, trabajando los problemas de la sistematización en/de la educación en el campo metodológico y epistemológico. Cendales puede ser vista, esencialmente, como una educadora popular integral, plena, comprometida. Investigadora de una educación que no siempre está dentro de la academia, ha combatido amorosamente en diversos frentes: con el padre Javier de Nicoló en los 70, de la mano del ejemplo de Freinet, con el colectivo Dimensión Educativa, con el pueblo nicaragüense –donde conoció y trabajó con P. Freire-. Muchos procesos de educación popular y educación comunitaria y procesos de sistematización de experiencias educativas así como de recuperación colectiva de la historia en Colombia y Latinoamérica, van de la mano de las propuestas de Lola Cendales y su equipo. Pudiéramos ubicar a Cendales en una perspectiva hermenéutico-crítica, cuestión que se evidencia en sus prácticas educativas y reflexiones pedagógicas. Con múltiples artículos en revistas, ha publicado en solitario o con otros y otras textos como: Educación Popular. Refundación, El diálogo en educación. *Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*, *Sistematización de experiencias*. Propuestas y debates, Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa, Aprender a investigar, investigando, Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia, Educación popular y alfabetización en América Latina.

Otra importante mujer de la pedagogía latinoamericana es, indudablemente, Olga Lucía Zuluaga (Colombia) de estirpe pedagógica y periodística. Docente e investigadora desde los años 70, con formación en filosofía e historia. Vinculada al denominado *Grupo de Historia de la Práctica*

Pedagógica, ha sido vanguardia en la investigación y la reflexión crítica sobre problemáticas educativas en Colombia. Ha trabajado desde lo epistémico los conceptos de pedagogía y didáctica, sobre los cuales dice que es necesario formar a los docentes. Diversos trabajos sobre la problemática pedagógica le permiten asumirla como un campo de saber autónomo, vinculada a otros saberes. El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848, Génesis y desarrollo de los textos educativos Iberoamericanos del siglo XIX, Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, Pedagogía y Epistemología, son algunos de sus textos, amén de artículos en periódicos y revistas arbitradas, colaboradora de la revista Educación y Cultura, con convicciones comprometidas con la transformación de la educación y las practicas escolares.

Orlando Fals Borda (Colombia), es conocido internacionalmente por sus aportes a la Investigación-Acción, de formación académica en el área de sociología (licenciatura, maestría, doctorado) es esencialmente un maestro y pedagogo comprometido con la investigación social participativa para el cambio social y militante político por la vida plena, vinculado a la reflexión freireana como referente importante, estuvo vinculado a la OEA, al Ministerio de Agricultura y a la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, de la que fue decano, así como también a FECODE. Es él uno de los impulsores de la Investigación-Acción Participativa, que se ha propagado por América y otras regiones del globo. Entre sus publicaciones esta Campesinos de los Andes, El hombre y la tierra en Boyacá, La violencia en Colombia, Historia de la cuestión agraria en Colombia, en los que se evidencia una mirada histórico-crítica en sus abordajes.

Hemos de mencionar a un grupo, y no una individualidad, otro colectivo que es ejemplo en nuestra patria grande en los menesteres de la reflexión y la acción pedagógica y didáctica, como hemos afirmado, es la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) (Colombia), que tiene una experiencia social reconocida históricamente en la generación de debates –por la vía de los Congresos Pedagógicos– a nivel municipal, provincial y nacional sobre las problemáticas escolares, amén de una importante producción bibliográfica y hemerográfica que son referencia obligada para el estudio de la realidad educativa colombiana

y latinoamericana. Dos espacios axiales de esta organización pedagógica son el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y la revista Educación y Cultura.

Vinculado a FECODE y conectando los quehaceres investigativos pedagógicos críticos, en su carácter de cooperante internacional y dando la vida en la formación de formadores y formadoras ubicamos a Jorge Gantiva Silva, quien desde una mirada políticamente **gramsciana** nos brinda una obra permanente en la revista Educación y Cultura (Bogotá) y con publicaciones para la formación socio-política como: El fin del corporativismo. Los trabajadores y los desafíos de la cultura política, ¿Por qué el socialismo ahora? Retos para la izquierda democrática (junto a Orlando Fals Borda y Ricardo Sánchez A.) y Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía, de la política y la tarea del pensar. Van por esas callejuelas pedagógicas, junto a Jorge Gantiva: Etanislao Zuleta, Marcos Raúl Mejías, Mario Díaz, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno C., Alberto Martínez Boom, Myriam Award, Abel Rodríguez, León Vallejo Osorio, Ricardo Rojas Rodríguez, Alberto Echeverri, Javier Saenz O., Alejandro Álvarez G.; algunos vinculados a la perspectiva **hermenéutico-crítica**.

En **Brasil** parece que todo es grande, extenso, impresionante, como es el caso de Paulo Freire. Siempre se habla y se escribe de Paulo Reglus Neves Freire en los ámbitos escolares de Latinoamérica. Paulo Freire es mundialmente conocido por su obra pedagógica y también por su compromiso indeclinable por/con los desposeídos. Forma parte del grupo de los pedagogos latinoamericanos que han sufrido exilio, casi siempre impuesto por dictaduras militares de derecha. Fue desde Secretario de Educación en el municipio de Sao Paulo hasta maestro de escuela. Como se sabe, trabajó en el Instituto Chileno para la Reforma Agraria, en la Universidad de Harvard, para el Consejo Mundial de las Iglesias, laboró en diversas zonas rurales de Brasil, trabajó en la Universidad Estatal de Campinas y en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Es diversa y extensa su obra, entre otras: Educación como práctica de la libertad; Pedagogía del oprimido; Cartas a Guinea-Bissau; ¿Extensión o comunicación?; Pedagogía de la autonomía; Acción cultural para la libertad; Desmistificación de la concientización; Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo; Pedagogía de la esperanza, y otros títulos. Freire es un referente por sus propuestas teóricas y por sus prácticas en toda América en diversos

aspectos, entre otros: la educación popular y comunitaria, la democratización del conocimiento, la pedagogía crítica para la transformación; él propone, difunde y soporta los conceptos de educación bancaria y educación problematizadora, aprendizaje dialógico y preguntas generadoras. Freire es ejemplo de densidad, creatividad y compromiso social popular en su pensar pedagógico –diferenciado claramente de las prácticas didácticas-. Frente a los maestros, como él, siempre es mejor la humildad.

Otro pedagogo brasileño importante es Demerval Saviani, docente de Historia de la Educación Latinoamericana en la Universidad de Campinas, con una densa producción pedagógica e histórica referida a la educación latinoamericana. Ha sido motor de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana en Bogotá (1992), Campinas (1994) y Caracas (1996). Saviani es un típico exponente de la **perspectiva dialéctico-crítica** en la construcción histórica de la educación latinoamericana, de hecho una categoría siempre presente en sus análisis es la de modo de producción. Un texto clave de la producción histórico-pedagógica de Saviani es *Para uma história da educação latino-americana. Polêmicas do nosso tempo*¹³. Saviani camina en esta inmensa tierra pedagógica brasileña con, entre otros: Manuel Bergström Lourenço Filho, Anísio Spínola Texeira, Roque Spencer Maciel de Barros, Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto, Ivani Catarina Arantes Fazendas, Antonio Joaquin Severino, Moacir Gadotti, Benjamín Constant, Raimundo Texeira, Darcy Ribeiro, Salet Valesan Camba y muchos otros y muchas otras.

En **Perú**, es referencia ineludible José Carlos Mariátegui, nacido en 1894 y muerto en 1930. Mariátegui es uno de los más representativos políticos y pedagogos críticos del Perú con influencia en nuestros días. Periodista experimentado, exiliado recorre Europa, se vincula a la Universidad Popular (Perú) donde desarrolla un cúmulo de importantes conferencias, lidera la revista política *Amauta*, ha estado cerca del APRA pero luego rompe con Haya de la Torre, contribuye a la fundación del Partido Socialista del que asume la secretaría general, motoriza la Central General de Trabajadores del Perú. Mariátegui desarrolla una amplia actividad periodística, literaria y política, que se expresa en sus obras escritas, en las

13 Saviani, D. (org.), Rama, G. y Weinberg, G. (1996). *Para uma história da educação latino-americana. Polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Editora Autores Associados.

que destacan los 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana¹⁴, del que resalta el trabajo *El proceso de la instrucción pública*, donde aborda elementos históricos e ideológicos de la educación, haciendo énfasis en la educación universitaria, texto que ha tenido una amplia ascendencia en el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano en el siglo XX y en el que se observa (al igual que en otros) su perspectiva de pensamiento dialéctico-crítico¹⁵; por otra parte es menester hacer referencia a Oscar Jara, vinculado a las complejas problemáticas de la sistematización de experiencias educativas y a la educación popular y comunitaria. Cerca de Perú, en el **Ecuador**, podemos ubicar a Rosa María Torres, licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora y militante social. Ha trabajado en instituciones públicas y privadas los asuntos educativos y ha vivido en diversos países de América, ha sido, por ejemplo, Ministra de Educación y Cultura de Ecuador, con el respaldo del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik. Participó en la realización de videos didácticos para la Campaña Nacional de Alfabetización en 1988 así como también en la serie Documentos de Trabajo (32 números en toda la colección); autora de artículos referidos a la problemática educativa para la prensa ecuatoriana, de estudios y textos a pedido de la UNESCO-OREALC, vinculada en algún momento a la CEAAL, participa y lidera diversas redes electrónicas, entre otras Comunidad Educativa.

En **Uruguay**, hallamos, entre otros y otras, a Julio Barreiro –profesor de Ciencias Políticas de la Universidad de Montevideo– que, desde su militancia en la teología de la liberación, desarrolla una serie de consideraciones comprometidas socialmente sobre lo social y la educación popular. Algunas de sus más significativos textos son: *Ideologías y cambios sociales*; *La sociedad justa según Marx*; *Pronóstico de la situación latinoamericana y Educación popular y proceso de concientización*. A Julio Barreiro lo acompañan en este viaje de sonoridades escolares, pedagogos como Germán W. Rama, Eduardo Galeano, Daniel Viglietti y Mario Benedetti.

En **Chile** ubicamos el nombre de Juan Carlos Portantiero, Eugenio González Rojas, de tendencia dialéctica, Marcela Fajardo y Roberto

14 La Fundación Biblioteca Ayacucho de la República Bolivariana de Venezuela ha publicado en re-edición un bello ejemplar de este texto con prólogo de Aníbal Quijano: José Carlos Mariátegui (2007). 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. (Colecc. Biblioteca Ayacucho, N° 69)

15 Cfr. Villafañe Luis (1987). Pensamiento crítico latinoamericano: José Carlos Mariátegui. Caracas: UCV. Trabajo de grado no publicado para optar al título de Licenciado en Filosofía.

Munizaga Aguirre¹⁶; incluimos aquí a los poetas-maestros y a las poetisa-maestras, indudablemente al maestro Pablo Neruda y a la combativa y bellísima Violeta Parra.

En **Argentina** encontramos también una larga lista de pedagogas y pedagogos. Aníbal Ponce es conocido ampliamente en los ámbitos de formación de formadores/as por su texto Educación y lucha de clases, es además estudioso de la realidad latinoamericana desde la perspectiva dialéctica. Discípulo de José Ingenieros y maestro de maestros en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Perseguido político, se refugia en México. Ensayista que lidera y colabora con diversas revistas. También publica *La vejez de Sarmiento, Del humanismo burgués al humanismo proletario, Un cuaderno de croquis; Ambición y angustia de los adolescentes, Sarmiento, constructor de la nueva Argentina y Problemas de psicología infantil.*

Adriana Puiggrós es una de las más importantes pedagogas argentinas en la contemporaneidad, con formación académica de licenciatura, magister y doctorado en educación y pedagogía, ha desarrollado una amplia actividad académica y política frente a las complejas problemáticas que la educación implica, esta mujer ha acompañado su quehacer pedagógico con su práctica social. La violencia política en su país le impulsa a exiliarse a México, país donde desarrolla y completa su doctorado en Pedagogía, ha recibido numerosas distinciones por su labor académica, ha sido maestra en educación primaria, en pre y post-grado en Argentina y fuera de sus suelo patrio (México, EE. UU., Inglaterra, España). Como es conocido, tiene múltiples escritos en prensa y revistas académicas, así como también diversos textos, por ejemplo: *Imperialismo y educación en América Latina, La educación popular en América Latina, Democracia y autoritarismo en la educación Argentina y Latinoamericana, Crisis y educación popular, Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico, El lugar del saber*, publicaciones en los que se evidencia su trabajo desde la perspectiva epistemo-metodológica dialéctico-crítica. Puiggrós va acompañada en esta caminata pedagógica, entre otras y otros por: Domingo F. Sarmiento, los Universitarios de Córdoba de 1918, Lorenzo Luzuriaga, José Ingenieros, Roberto Follari, Alfredo Ferreira, Carlos José Vigil, Alfredo José Ferreira, Pablo Pizzurno, Juan Zubiaur, Alejandro Carbó, Víctor Mercante, Pedro

16 Cfr. (s/d). Filosofía de la educación secundaria. Santiago de Chile: s/Edit

Scalabrini, Carlos Alberto Torres, Enrique Dussel, Emilia Ferreiro, Juan Carlos Tedesco, Tomás Amadeo Vasconi, Juan Montovani, Ezequiel Ander-Egg, Mario Kaplun, Flora Hillert y muchas otras y muchos otros.

3. Comentarios de Cierre y Apertura.

- La verdad es que más que conclusiones o recomendaciones (que no nos atreveríamos hacer), nos plantearíamos mejor, un conjunto de problemáticas o de ideas a desarrollar. Insistimos en ver el proceso y devenir, del pensamiento, de la reflexión, de la teorización, sobre el Ser y el Deber Ser de la Educación Latinoamericana del Siglo XX, desde el criterio de Totalidad Concreta, es decir, observar esto como un todo estructurado, en desarrollo, en proceso, en autocreación, producto de las tensiones y de las contradicciones que surgen en su seno, desde un punto de vista que nos permita ver cualquier proceso u hecho pedagógico o educativo en el marco del conjunto de los diversos, múltiples y plurales procesos y hechos, ver cualquier hecho en el marco de la totalidad que lo involucra en su concreción, de la historicidad que lo construye y constituye. Esto implica por lo tanto identificar algunas conexiones de distinto nivel, por ejemplo, conexiones de orden puramente pedagógicas, conexiones vinculadas a las perspectivas epistemometodológicas, ligadas a la temporalidad, al contexto de saberes que manejan cada pedagoga o pedagogo; conexiones vinculadas a lo nacional y a lo internacional, las vinculaciones entre pedagogos de países cercanos: por ejemplo Argentina-Chile, Venezuela-Colombia, Brasil-Argentina, o Brasil-Paraguay; México-Guatemala. Es importante ver las contradicciones, el devenir, la historicidad propia del proceso más que la pura descripción de sus expresiones fenoménicas. Implica esto a) notar la producción de la reflexión Pedagógica como una Totalidad Viviente (como un criterio epistemológico), observar su devenir, sus contradicciones, sus procesos en el marco de la relación Particularidad-Totalidad y, b) distinguir esto, como unidad en las contracciones, identificándolas en el orden reflexivo, económico, cultural, político, social y, también cómo algunos elementos vienen a funcionar como Esencia en las reflexiones pedagógicas de algunos países, y otros

elementos como Fenómeno. La relación, por ejemplo, entre la formación académica de algunos pedagogos (jurídica, filosófica, u otra) y su reflexión como tal; la reflexión pedagógica y su prácticas políticas, abiertas o solapadas (social-demócratas, social-cristianas, socialistas, fascistas, u otras); el carácter del ser docente o no, o sea, puro pensamiento sin acción docente personal o sociopolítica o, docentes que piensan-reflexionan-criticán la Educación y pugnan para transformar su carácter o conservarlo.

- Consideramos que esta reflexión Latinoamericana del siglo XX, es una expresión de la praxis social de nuestro continente. Como actividad humana se materializa en un pensamiento y en una acción específica, se objetualiza en ideas sobre el Ser y el Deber Ser de la Educación, y en muchos casos también como prácticas institucionales específicas. Conjugar el espacio de la Totalidad Concreta y de la Praxis en este abordaje de la reflexión pedagógica Latinoamericana, implica superar las prácticas cotidiano-utilitarias de la identificación fenoménica de los pensadores o pensadoras, por una práctica de la reflexión crítica que logre trascender lo puramente descriptivo hacia algo más esencial referida al deber ser de la Educación en nuestros países. Es identificar con detalle –no desechar– el mundo vivencial de estas reflexiones; su apariencia externa, lo superficial, el movimiento visible, pero detrás de él hacer esfuerzos por identificar desde este fenómeno sus esencias, que pueden ser distintas en cada uno de los países y que van a ser múltiples en la Totalidad de Latinoamérica. ¿Cuál es el núcleo interno que con sus contradicciones genera este movimiento? Detrás del movimiento visible de los discursos pedagógicos, el movimiento político-categorial real, oculto, interno, que podemos identificar.
- Como vemos, en estas líneas, en las que por ahora sólo observamos nombres (mayoritariamente masculinos), pero que vamos a ir reseñando, como latinoamericanas/os, pequeñas o amplias biografías y el carácter de su reflexión pedagógica, a la vez que nos mostramos como región continental. La reflexión Pedagógica Latinoamericana es diversa, es decir, no son sólo dos o tres pedagogos los pedagogos latinoamericanos o las pedagogas latinoamericanas, sino que hay una diversidad de ellos y ellas que debemos

conocer, es menester develar la reflexión Pedagógica Latinoamericana del siglo XX, como expresión de la diversidad, la inconclusión y la heterogeneidad, en el carácter del Ser latinoamericano.

- Gran parte de esta reflexión va estar dada por su carácter negatista, así, la negatividad del ser del pensamiento pedagógico latinoamericano se va a expresar en una negación de las contradicciones dadas y observadas por estos y estas pedagogas en la educación latinoamericana, en determinados períodos; negación que puede generar renovación. Otra característica de esta pedagogía va a ser su tensión entre la expresión crítica y, en otros casos, indudablemente, su carácter conservador.
- La Pedagogía Latinoamericana, por lo que vemos, es síntesis de nuestro devenir histórico, socioeconómico, sociopolítico, socio-cultural; pero es sobre todo una expresión las tramas complejas de nuestra Praxis social antro-po-histórica, de nuestras prácticas transformadoras, en este caso de la reflexión sobre la Educación y de las prácticas educativas institucionales o no.
- Otro elemento a tomar en cuenta acá es la complejidad del pensamiento (pedagógico), propio de su carácter racional, de las perspectivas epistemo-metodológicas que contemporáneamente lo constituyen, de sus bases culturales, de sus intereses políticos. Los contextos de saber van a constituirse en hilos que tejen una particular expresión del pensamiento pedagógico contemporáneo en Latinoamérica. El considerar sólo dos o tres pedagogos o pedagogas como **los** Latinoamericanos implica (y puede generar) exclusión; hacer este largo listado del cual falta todavía humanidad protagónica, está vinculado más bien al criterio de inclusión, al tratar de listar la mayor cantidad de los más importantes y de las más importantes pedagogos y pedagogas latinoamericanas de la 2ª mitad del siglo XX.
- Consideramos que es necesario e imprescindible identificar los contextos de saber, contextos socio-históricos, contextos socio-culturales, en los cuales se desarrollan cada una de las expresiones de reflexión pedagógica latinoamericana contemporánea, en cada una de las naciones. Pensamos que esta visión de lo reflexivo pedagógico en nuestra rebelde región puede enfrentar un criterio

pedagógico puramente descriptivo con uno más contextual, de complejidad, histórico, de síntesis, de diversidad, ... dialéctico.

- En el marco de la globalización del Neoliberalismo, que globaliza también ciertas expresiones culturales –o anticulturales como dicen algunos, bárbaras como diría la gente de la Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer)¹⁷- encontramos acá, frente a la globalización, una idea de América Latina como unidad, de Latinoamérica como identidad; por lo tanto consideramos que frente a la globalización del Neoliberalismo es vigente plantear, lo que promueve el Obispo Casaldáliga: *La Mundialización de la Solidaridad*. La globalización del Neoliberalismo también ha impuesto, como decimos, una especie de homogeneización cultural, frente a esto la revisión de la Pedagogía Latinoamericana del siglo XX, desde los criterios de totalidad, diversidad, complejidad, inconclusión, nos plantea un polo opuesto a la homogeneización cultural, que es el del pluriculturalismo, los movimientos sincrónicos culturales, el de la multiculturalidad y el reconocimiento de la diversidad del ser cultural latinoamericano.
- Frente a la dominación ideológica impuesta por el Neocolonialismo y por sus intervenciones tecnológicas, observamos que existe y se expresa una reflexión didáctica crítica latinoamericana (que sería otra vertiente-objeto de estudio). El producto del pensamiento didáctico (y pedagógico) latinoamericano del siglo XX va a estar rodeado por un particular contexto Histórico-Social, por contextos de saber, por contextos político-ideológicos, por contextos económico-políticos, por contextos socio-culturales, a fin de cuentas, por lucha de clases expresadas particularmente en cada nación y en cada subregión del continente latinoamericano y por el papel económico signado a Latinoamérica por las poderosas metrópolis económicas.
- La observación de esta diversidad del pensamiento pedagógico latinoamericano que abordamos nos ubica en las magnéticas brumas de los conceptos de Diversidad, Contradicción, Complejidad; en el espacio de plurales perspectivas; en la construcción utópica de intentar identificar proyectos de acción social y, (en el marco educativo de éstos) el sentido de los mismos para el

17 cfr. *Dialéctica de la Ilustración*.

desarrollo humanos, es decir nos ubican entonces en la búsqueda de sentido. Lo que planteamos también es un debate en el marco de la concepción de Estado-Nación que se ha manejado en Latinoamérica, la influencia del pensamiento Ilustrado en lo que somos hoy, y por lo tanto también, en la identificación de referentes de periodización por convención y en la perspectiva de desarrollo histórico que podamos manejar.

- Por último es necesario acotar que nos planteamos el apuntalamiento de un particular intercambio teórico de los compañeros y las compañeras formándose en el ámbito de la educación y la escolaridad. Creemos que es necesario una reflexión, un análisis crítico, socio-pedagógico, de los quehaceres didácticos y pedagógicos. Es necesaria una actitud reflexiva, radicalmente crítica, a partir del desarrollo de un estudio crítico-interpretativo de lo que hemos sido en nuestro pensamiento pedagógico como región del continente, en la segunda mitad del último siglo.
- *Las redes de poder* económico-político construidas, desechadas o prefiguradas en Latinoamérica han sido un particular líquido amniótico para pensar la educación y la escolaridad en nuestra región, sobre todo en el ámbito de la Educación Popular y la Educación Comunitaria. Los discursos pedagógicos conservadores pugnan y conviven en tensión con los discursos pedagógicos de la autonomía político-organizativa y de la Libertad humana. En el planteo de un diálogo “interesado”, diferenciado y descarnado se dice también que es menester clarificar las dagas teórico-conceptuales y sus fundas que nos constituyen en nuestros quehaceres antropológicos. Así que, lo que sugerimos es traspasar los ventanales del dato aislado de lo puramente espacio-temporal para abrirse a los caminos transitados y transitables de los contextos histórico-sociales, de las sensibilidades e intersubjetividades.
- También los latinoamericanos tenemos nuestros arquetipos cognitivos, ético-cognitivos y ético-políticos. Unos valores que son mixturas de múltiples migraciones precolombinas, coloniales y post-independentistas, obligadas o autónomas, que han cristalizado en particulares matrices de pensamiento (o “racionalidad”), de ser social, de relación (armónica) con la naturaleza, con escasa racionalidad burocrático-instrumental (entre otras cosas por

el valor de la palabra). La intransigencia socio-política, estética, espiritual, gastronómica, dancística, cognitiva, anti-ecológica, lúdica, que se nos impuso con la devastación genocida colonizadora, también generó múltiples caminos autónomos-autóctonos que nos han permitido la resistencia y la superación, en el marco del humanismo crítico, de estos bárbaros embates y producir, con nuestro particular estilo de ser, entre muchos productos materiales y espirituales: la Reflexión Pedagógica Latinoamericana.

- Como hemos acotado en otros espacios, asumimos que es necesario enfrentar la razón instrumental expresada en el reconocimiento sesgado y dogmático de cierto pensamiento pedagógico -más bien técnico-didáctico-, para observar *la diversidad* de expresiones de pensamiento pedagógico de nuestro multicultural contexto. Razón instrumental que se va constituyendo en Latinoamérica por expresiones y reacomodos de particulares escuelas de pensamiento epistemológico, sociológico, antropológico y pedagógico, por ejemplo, el positivismo, el marxismo, el funcionalismo, la fenomenología y otras. Podemos decir que el positivismo, el pragmatismo, el marxismo y la fenomenología (en sus diversas expresiones y corrientes) son las miradas que prevalecen en la segunda mitad del siglo XX en la pedagogía latinoamericana
- En la Reflexión Pedagógica Latinoamericana en la que se cruzan lo económico con lo político, lo social con lo cultural, la problemática de género con la religión impuesta con la colonización; se transponen las perspectivas epistemo-metodológicas Empírico-Analíticas, la Fenomenológica-Hermenéutica-Lingüística y la Dialéctico-Crítica. Nuestras gramáticas culturales se conectan así mismo con las de otros continentes, nuestras necesidades sufridas con las que nos plantean desde otras latitudes. Se cruzan nuestras Hambres con sus corotos.

Bibliografía

- Bolívar, O. (1984): Unidad Metodológica. Criterios generales. En: Hernández, Rosario, et. al.: Introducción a la pedagogía. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.
- Gregorio A., Castro (1988). Sociólogos y Sociología en Venezuela. Caracas: UNESCO-Tropycos.

- Flores, M. (1986): Tratado elemental de Pedagogía. México: UNAM.
- Guy, A. (2002): Panorama de la Filosofía iberoamericana: Desde el siglo XVI hasta nuestros días. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Kosik, K. (1981): Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- Lezama Lima, J. (1993): La expresión americana. La Habana: Letras Cubanas.
- Luque, Guillermo. (cop.) (1996): La Educación Venezolana. Historia, Pedagogía y Política. Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895.
- ----- (2003): Prieto Figueroa: La educación y otros temas en la Revista 'Política'. Caracas: OPSU.
- Moros Ruano, E. (2005): La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel. Mérida: ULA.
- Mudarra, M. A. (1988): Semblanza de Educadores Venezolanos. Caracas: IPASME.
- Rosales M., P. (1991): Pensamiento educativo de Mario Briceño Iragorry. Mérida: ULA.
- Tosta, V. (1958): Ideas educativas de venezolanos eminentes. Caracas: Ediciones Villegas.
- Sasso, J. (1998): *La filosofía latinoamericana y las construcciones de su historia*. Caracas: Mante Ávila Editores Latinoamericana.
- Villareal, B. (1974): América Latina: una problemática educativa. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- Zea, L. (1976): Filosofía y cultura latinoamericanas. Caracas: CONAC/CELARG.

Bolívar y Rodríguez: Fuentes Ideológicas para una Educación Nacional.

Mario Molins Pera

Introducción

El pensamiento educacional de Simón Bolívar y el de Simón Rodríguez fue muy importante en su época y a pesar del tiempo transcurrido, muchos de sus planteamientos permanecen vigentes.

Sin restar méritos a su pensamiento, es conveniente observar que los dos personajes son objeto de manipulaciones que a menudo distorsionan su pensamiento y/o los alejan de la época en que vivían, convirtiéndolos frecuentemente en unos mitos.

Simón Bolívar tenía un concepto amplio de educación que trascendía la educación escolar, concibiéndola como un proceso social global, lo que conocemos con educación social. Por su parte, Simón Rodríguez centró su atención en la “primera escuela” y la educación para el trabajo.

Después de presentar el pensamiento educacional de Bolívar y de Rodríguez se expusieron las políticas educacionales de los primeros años del gobierno del Presidente Hugo Chávez, concluyendo con las proposiciones contenidas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), publicado en el año 2001 por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, para descubrir ideas que coinciden con el pensamiento de los dos personajes.

I.- Bolívar y la Educación

La Educación del pueblo fue una de las cuestiones que ameritaron la mayor atención del Libertador. Esta preocupación por la educación, estaba ligada a su ideal de constituir y consolidar Repúblicas independientes en la “América, antes española”

La Idea de la educación popular iba unida a la Revolución Industrial y a la constitución de los estados-nacionales. En estos la Escuela debía cumplir una tarea sociopolítica de suma importancia, debía formar y desarrollar en los niños la conciencia nacionalista, para lograr la unidad política de los estados – nacionales.

Simón Bolívar pensó a las Repúblicas como estados – nacionales, es por ello que dio tanta importancia a la educación escolar, la cual debía formar a los futuros ciudadanos en el “Amor a la Patria, el amor a las Leyes, el amor a los Magistrados”. Además el Libertador consideraba que la escuela formaría a los niños para que cuando adultos fueran guiados por la racionalidad, fueran leales al sistema político de la República; es decir pensaba en la formación de los ciudadanos.

La importancia que atribuyó a la Escuela y las funciones que le atribuyó, además de estar dentro de las concepciones de la época, también estaba acorde con su formación intelectual.

En 1797 y 1798 Simón Bolívar estudió en el Batallón de Milicias Regladas de Blancos de los Valles de Aragua, donde obtuvo el grado de subteniente, además también estudió en la escuela dirigida por Simón Rodríguez y recibió clases de Andrés Bello y de capuchino Francisco Andujar. Durante su primer viaje a Europa, en España, recibió la formación de un joven correspondiente a su posición social y estudió bajo la dirección del Marqués de Uztariz, quien lo orientó en el conocimiento de los autores de la Ilustración; en esta época conoció a María Teresa Rodríguez del Toro con quien contrajo matrimonio y enviudó al poco tiempo de su regreso a Caracas.

Durante su segundo viaje por Europa (1804) presenció los acontecimientos de la época y se relacionó con personajes relevantes. Es importante señalar la influencia que en este viaje ejercieron Simón Rodríguez y Francisco de Miranda.

En carta a Francisco de Paula Santander (1825) Simón Bolívar escribió que fue educado “como un niño de distinción” por sus maestro (Simón Rodríguez, Adres Bello, el padre Andujar y el Marques de Ustariz) cita a los autores que leyó y estudió “Loke, Condillac, Bufón, Dalambert, Hevetius, Voltaire, Rollin, Berthot, y todos los clásicos de la antigüedad, así como filósofos, historiadores y poetas; y todos los clásicos modernos de España, Francia, Italia y gran parte de los ingleses”. Así, el Libertador, a

pesar de no haber recibido educación universitaria adquirió una amplia y sólida formación intelectual. Por otra parte, es conocida la gran afición de Bolívar por la lectura y su constante empeño de hacerse acompañar siempre por una biblioteca durante sus viajes y campañas.

Como sabemos, el Libertador estaba dentro de las tendencias educativas de la época; en su etapa liberal-revolucionaria (1816 – 1828) fue partidario del estado-docente, de la universalidad, las obligatoriedad y la gratuidad escolar; además de la escuela primaria, el Libertador se ocupó de los colegios y de la universidad, sus numerosas providencias sobre la materia lo demuestran. Sin embargo, su pensamiento político-educacional trascendió la educación escolar y lo pensó como un proceso social global, en el cual debían participar numerosos agentes, teniendo el Estado la mayor responsabilidad en ello.

El Libertador compartía el concepto helénico del Estado, en el cual el Estado era una entidad ética, de ello son ejemplos el Poder Moral del Proyecto de Constitución de Angostura (1819) y la Cámara de Censores del Proyecto de Constitución de la República Boliviana (1826). Recordemos que estas dos Instituciones debían ocuparse de organizar, dirigir y supervisar la Escuela, tutelar la virtud política y las buenas costumbres, además, debían honrar la virtud y censurar las conductas antisociales.

El concepto de educación social estaba inscrito en la concepción ética del estado. En ella podemos distinguir, en Simón Bolívar, cuatro aspectos: la escuela en todos sus niveles, la tutela de la moral social, la educación mediante las leyes y la educación con el ejemplo.

La preocupación del Libertador por la Escuela es conocida y ha sido expuesta en sus líneas generales.

Simón Bolívar consideraba que era importante velar por la moral pública o moral social, a este respecto recordemos el Decreto prohibiendo la circulación de folletos obscenos (Chuquisaca, 16-11-1825), el Decreto sancionando a las personas que promovieran o practicaran “juegos prohibidos” (Bogotá, 29-09-1827), y la Circular del Secretario del Interior, José Manuel Restrepo, alertando acerca de los abusos que se cometían con las publicaciones impresas (Bogotá, 14 -03- 1828).

La función educativa de la Leyes estaba ligada al “amor a las Leyes”, componente de la virtud política, para ella esas debían corresponder a la situación sociopolítica del país y propender a su transformación, lo que

constituía su cualidad; además era necesaria su exacta y rigurosa aplicación. Son conocidas las numerosas providencias del Libertador reclamando y exigiendo de los tribunales la aplicación rigurosa de las leyes.

La educación con el ejemplo era fundamental en la educación social y estaría presente tanto en la escuela como en la totalidad social, donde se manifestaría especialmente mediante la conducta de los Magistrados; en cuanto a los maestros, estos debían ser personas que pudieran ser ejemplo para sus discípulos.

El concepto de educación social también fue desarrollado años después por Kart Mannheim (1892 – 1947) y posteriormente, en 1972, en el Informe de Edgar Faure “Aprender a ser”, para la UNESCO. En nuestro medio la idea está vigente, basta darse cuenta de la situación de la educación escolar, el funcionamiento de nuestros tribunales, y la crítica situación que se confronta con la moral social, acentuada por el ejemplo poco edificante de numerosos dirigentes de nuestras oligarquías políticas, económicas, gubernamentales, gremiales, militares.

En cuanto a la Escuela Elemental (“primera escuela, como la denominó Simón Rodríguez), Bolívar le dio mucha importancia. La extensión de la educación al pueblo fue una preocupación constante en su vida pública y son numerosas las acciones en beneficio de dicho propósito.

La educación de los niños era de primordial importancia, porque, como afirmaba el Libertador “...la salud de una República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en su infancia” (4º considerando del decreto dictado en Chuquisaca, el 11 de diciembre de 1825). Es por ello que los niños deberían recibir una educación que los formara como ciudadanos virtuosos e ilustrados y cuyo sentir y actuar estuvieran regidos por el “espíritu nacional”. Para la realización de estos fines, era necesario aplicar un plan de estudios apropiado. El Libertador no profundizó en el asunto, esto era un problema que debía preocupar a los educadores, por otra parte, la necesidad de consolidar la República en los aspectos militar y político, reclamaba su atención hacia cuestiones más urgentes. Sin embargo, de la lectura de sus escritos, especialmente el séptimo artículo de las atribuciones de la Cámara de Educación, el documento “Método que se debe seguir en la educación de mi sobrino Fernando Bolívar” (1825) y el artículo la “Instrucción Pública” (1825), se desprende que el Libertador opinaba que el plan de estudios debía

comprender: aritmética, geometría, lectura, escritura, gramática, historia, geografía, física, moral y cívica, religión, ejercicios físicos, artes manuales, derecho romano, estadística. Conforme a la creencia común, para la época, el conjunto de materias antes expuestas lograrían formar a los niños para que en su edad adulta fueran virtuosos e ilustrados y se creara en ellos el “espíritu nacional”. Este “espíritu nacional” se generaría especialmente mediante el estudio de la gramática, la lectura, la escritura, la geografía, la historia y, la moral y cívica. Es de observar que en líneas generales, el contenido de los estudios, expuestos por Bolívar, corresponde a lo que en su época se consideraba esencial para la formación de los ciudadanos de los estados nacionales.

Rodríguez y la Educación.

Simón Rodríguez fue Maestro de Primeras Letras en Caracas, desde 1791 hasta 1795, en este año partió para Jamaica, luego se trasladó a los Estados Unidos, de allí viajó a Europa, donde permaneció hasta 1823, fecha en que regresó a América.

Durante su estadía en Caracas, Capitanía General de Venezuela, Simón Rodríguez escribió el documento “Reflexiones sobre los defectos que vician a la Escuela de las primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento” donde presentó un proyecto de reforma de la Escuela. En esta época tuvo como alumno de su escuela a Simón Bolívar.

Se conoce poco de las actividades llevadas a cabo por Simón Rodríguez durante su permanencia en Europa (1800-1823). Se sabe que trabajó en imprentas, ejerció la docencia y tradujo al castellano la obra de Francisco Chateaubrian “Atala o los amores de dos salvajes en el desierto”. En 1804 se encontró en Viena con Simón Bolívar, quien había sido su discípulo en Caracas. Los dos emprendieron un recorrido por Italia y Francia. En Roma, Italia, Simón Bolívar hizo el “Juramento del Monte Sacro”, mediante el cual juró dedicarse a luchar por la independencia de América; en 1806, Simón Bolívar regresó a Venezuela. En 1823 a los cincuenta y dos años de edad Rodríguez regresó a América, desembarcó en Cartagena (Colombia) e intentó poner al servicio de las Repúblicas sus conocimientos e ideas.

Durante su permanencia en Europa, Simón Rodríguez fue testigo de grandes conflictos entre naciones, luchas intelectuales y políticas que fueron dinamizadas por el crecimiento industrial, la Revolución Francesa y por el ascenso de la burguesía como clase dominante, los cuales impulsaron el desarrollo científico y técnico, motivaron el interés por el estudio de la economía y provocaron cambios en las manifestaciones espirituales de la sociedad, entre las cuales cabe destacar el liberalismo político y el renacimiento de las concepciones utópicas para la solución de los problemas sociales, ideario a los cuales se adscribió el Maestro, quien estaba convencido que su aplicación en las Repúblicas Hispanoamericanas podía evitar los conflictos sociales y las guerras entre naciones que había presenciado en ese continente

El estudio de los escritos del Maestro nos muestran que fue una persona de gran cultura multifacético. Además de su sabiduría pedagógica y sociopolítica, Simón Rodríguez tenía sólidos conocimientos de economía, de ingeniería y de geología; además, dominaba el francés y debió tener conocimientos de otros idiomas europeos, pues sus viajes y actividades por diversos países del continente debieron requerírsele. En definitiva se puede afirmar que el Maestro, a su regreso a América en 1823, poseía un amplio patrimonio cultural, que puso al servicio de las Repúblicas constituidas en las antiguas posesiones de la Corona Española. Como es de todos conocido las ideas políticas y político-educacionales de Simón Rodríguez, así como su acción que sobre la materia desarrolló, no tuvieron acogida en el ambiente socio-político que predominaba en Hispanoamérica.

En 1823, a los cincuenta y dos años, el Maestro desembarcó en Cartagena (Colombia) e intentó poner al servicio de las Repúblicas sus conocimientos e ideas. Fundó una Escuela Taller en Bogotá, la cual fracasó ante la indiferencia oficial. Cuando el Libertador supo del regreso de Simón Rodríguez, le escribió la Carta de Pativilca, requiriendo su presencia. El Maestro se reunió con él en Lima, en Marzo de 1825. Al poco tiempo fue nombrado Director e Inspector de Instrucción Pública y Beneficencia y acompañó a Simón Bolívar en su viaje al Alto Perú. En el trayecto el Libertador dictó una serie de providencias a favor de los indígenas (distribución de tierras, eliminación del cacicazgo y del servicio personal). En noviembre, el Libertador y su comitiva llegaron a Chuquisaca, capital de la República Bolívar (antes Alto Perú y hoy Bolivia). Simón Bolívar

desarrolló una gran actividad para la organización del Estado y tomó una serie de medidas a favor del pueblo, y de los indígenas en particular, además, junto a Simón Rodríguez se preocupó por desarrollar la educación del país. El Maestro fue nombrado Director de Enseñanza Pública de Ciencias Físicas y Matemáticas y Artes por el Libertador, quien en enero de 1826 salió para Lima y lo dejó encargado de llevar adelante el plan de educación popular concebido por ellos. Antonio José de Sucre quedó en la Presidencia de la República Bolívar.

La labor del Maestro se vio entorpecida por la tenaz oposición de los grupos hegemónicos del país; ante los ataques del clero y de la oligarquía, y debido a las discrepancias con Antonio José de Sucre, Simón Rodríguez renunció a su cargo (15 de julio de 1826) y se dirigió a Oruro, donde se residió. En 1828 viajó a Arequipa (Perú), allí publicó el Prólogo de su obra *Sociedades Americanas* en 1828, la cual editó en 1842. Simón Rodríguez continuó su periplo por países americanos, dedicándose a la docencia, a otras actividades y a escribir para Hispanoamérica. Además de los nombrados, sus escritos de contenido social y político conocidos son los siguientes: *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de causa social* (1830); *Luces y virtudes sociales* (1838); once artículos en el diario “*El Mercurio*”, bajo el título *Partidos* (1840); seis ensayos, *Crítica a las providencias del gobierno* (1843); *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana* (1849); y *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1851). El 28 de febrero de 1854, Simón Rodríguez murió en Amatope (Perú).

Simón Rodríguez pensaba en la unidad de la “América antes española”, este afán unitario hizo que escribiera para todas las Repúblicas recientemente independizadas de la Corona Española.

Las repúblicas pensadas por el Maestro tendrían una organización política distinta a la que regía en los países europeos y en los Estados Unidos de América. En las Repúblicas constituidas en la “América, antes española” debían evitarse los conflictos y las guerras tan frecuentes en Europa y los problemas sociales tan extendidos en este continente. Teniendo esto en mente, apoyándose en su percepción de la realidad Hispanoamericana y fundamentándose en el pensamiento de la Ilustración y en ideas de los “socialistas utópicos”, Simón Rodríguez formuló su proyecto societario.

El Maestro opinaba que las Repúblicas Hispanoamericanas debían ser no esclavistas, fundamentarse en la sociedad civil y constituida por un conjunto de comunidades productoras y autónomas. Las Repúblicas estarían gobernadas por la racionalidad, serían sociedades participativas, cooperativas, solidarias y regidas por la justicia social. Además, Simón Rodríguez pensaba que la unidad de las Repúblicas garantizaría la paz entre ellas.

El Maestro no se ocupó de la forma y organización del Estado ni del gobierno que debían regir las Repúblicas, se limitó a adscribirse a la propuesta de Simón Bolívar. Pero opinó que el gobierno debía ser legítimo, es decir, tener la aceptación y el respaldo de los ciudadanos; debía coordinar la actividad económica (agricultura y manufactura); debía dirigir y supervisar la educación; debía favorecer el bien común y velar por la satisfacción de las necesidades básicas de la población (alimentación, salud, vestido, vivienda, recreación). En síntesis, era responsabilidad del gobierno velar por la educación, el bienestar y felicidad del pueblo, pero fundamentándose en la libertad, la igualdad, la seguridad y el derecho legítimo a la propiedad.

El Maestro consideraba que la escuela elemental (primera escuela, como la denominaba) era el medio más idóneo para formar a los futuros ciudadanos de las Repúblicas y para su proyecto societario. La educación escolar debía ser general (universalidad), obligatoria y gratuita. La Escuela sería financiada mediante un impuesto que pagarían todos los habitantes del país, mayores de un año. Es importante señalar que, lo mismo que Simón Bolívar, Simón Rodríguez opinaba que saber leer y escribir debiera ser indispensable para el ejercicio de los derechos políticos ciudadanos.

Los niños y las niñas asistirían en un mismo local pero en aulas separadas. Rodríguez también planteó la necesidad de que los “indígenas” asistieran a la “Primera Escuela” pero, aunque estuvieran en una misma aula con otros niños debían estar en filas separadas.

En la escuela debía impartirse:

- Educación corporal para hacer una nación fuerte
- Educación social para hacer una nación prudente
- Educación técnica para hacer una nación experta

- Educación científica para hacer una nación pensadora
- Educación moral, porque educar es crear voluntades.

Esta es una concepción omnilateral, total, de la educación del ser humano, distinta a la de José Lancaster, quien recibió fuertes críticas por parte del Maestro.

De acuerdo a la concepción que el Maestro tenía de la Escuela, la cual debía formar a los futuros ciudadanos de las Repúblicas y para su proyecto societario, privilegió la orientación política de la educación elemental, para lo cual dio mucha importancia a la educación cívica o ciudadana, al idioma y a la religión. Simón Rodríguez consideraba que la función principal de la religión era la de “unir a los hombres” y “hacerlos sociables”, por lo que era un medio de suma importancia para lograr la cohesión social.

Es indispensable destacar que el Maestro era partidario de unir la educación escolar al trabajo productivo, es decir, educar por el trabajo. Esto se llevaría a cabo en instituciones educacionales donde, junto a la educación escolar, los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo a sus posibilidades, trabajarían en la agricultura, en la cría de animales, la manufactura, la carpintería, la herrería, dando con ello servicios a la comunidad y obteniendo ingresos para la institución.

Simón Rodríguez no profundizó en la didáctica, no recomendó ningún método en particular, sino que recomendó combinar lo mejor de los conocidos para la época. Sin embargo, opinaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje debía seguirse en la siguiente secuencia: “*calcular - pensar - hablar - escribir - leer*” que según el Maestro, es la mejor manera de desarrollar la racionalidad en las personas, tan necesaria para la vida en sociedad porque

*“Si en la primera Escuela
se enseña a Racionar
habría menos EMBROLLONES en la Sociedad”*

Además del proceso enseñanza-aprendizaje se debía partir de las sensaciones y aprovechar la curiosidad de los niños; opinaba que “enseñar es hacerse comprender” y que era necesario “enseñar a aprender”

Como la disciplina es importante para la formación moral y la buena actividad docente debe ceñirse a un orden, el Maestro escribió un reglamento, estricto, dirigido a los discentes y a los docentes, para ser aplicado en los institutos educacionales.

Simón Rodríguez daba mucha importancia a los maestros locales y a la dotación de los institutos. Los Maestros tenían a su cargo un trabajo de gran responsabilidad, debían ser personas con actitudes y aptitudes para la docencia, debían estar bien preparados y ser ejemplos para sus discípulos; para ello debía procederse a una cuidadosa selección, formar muy bien al personal y remunerarlos adecuadamente. Los locales debían ser apropiados para el trabajo docente y dotados con suficiente mobiliario y demás equipo, y tener anexo un taller o una granja.

II.- Bolívar y Rodríguez, Vigencia de su Pensamiento Educativo.

A pesar del tiempo transcurrido y la realidad de su época, distinta a nuestra, muchas de las ideas de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez permanecen vigentes. Pero, limitándonos a las ideas educacionales, tema propio del presente escrito, tenemos las siguientes:

1. El concepto de educación social expuesto por Simón Bolívar sigue vigente, en particular:

- La educación con el ejemplo de los altos magistrados y/o funcionarios públicos.
- Las leyes debe ser un medio de educación y deben aplicarse con exactitud y rigurosidad.
- Debe cuidarse la moral social o moral pública para lo cual deben dictarse leyes apropiadas.

2. Simón Bolívar y Simón Rodríguez dieron mucha importancia a la Escuela para la formación de ciudadanos y para la consolidación de las Repúblicas.

- Las Escuelas debían formar a los niños en la “virtud política” es decir, en “el amor a las leyes, el amor a los magistrados” (Bolívar).

- La Escuela debía ser universal, obligatoria y gratuita (Bolívar y Rodríguez).
- Los Docentes deben ser de elevada cualidad académica y moral. (Bolívar y Rodríguez).
- El maestro debe ser una persona que “tenga mucho que imitar y poco que corregir”. (Bolívar).
- Las escuelas debían ser apropiadas para el trabajo docente y bien dotadas de mobiliario y demás equipos. (Rodríguez).
- Las Escuelas debían tener anexo un taller o una granja para así combinar el estudio con el trabajo. (Rodríguez).
- Rodríguez defendía la inscripción de niños y niñas en una misma Escuela, pero debían estar en aulas distintas.
- Rodríguez planteó la necesidad de que los indígenas asistieran a la Primera Escuela.
- Rodríguez tenía un concepto humanista e integral del ser humano, por consiguiente los niños y niñas debían recibir una “educación corporal, social, técnica, científica y moral”; además, la escuela debía centrarse en “enseñar a aprender”.

III.-El Proyecto Educativo Nacional

A partir de 1958, con la caída de la dictadura de Pérez Jiménez, se inició la política de “educación de masas”, que con sus debidas diferencias, fue seguida por los sucesivos gobiernos. Además de fomentar la educación desde el preescolar hasta la universidad se trabajó para disminuir el analfabetismo y para dignificar el ejercicio docente.

En los inicios del gobierno del Presidente Hugo Chávez se siguió la política educacional anterior y se orientó en la modernización del sistema educacional. Gilberto Graffé en su libro “Políticas Públicas Educativas frente a la crisis...”, expuso así, los hechos que caracterizaron este proceso:

“i) La organización del Ministerio de Educación integrando a los sectores cultura y deporte, asumiendo desde 1999 la denominación de Ministerio de Educación Cultura y Deportes, ii) La definición de políticas para la excelencia académica de la Educación Superior y, iii) El proyecto de las Escuelas Bolivarianas, con

el objeto de posibilitar la reinserción y permanencia de los excluidos del sistema, al establecerse el turno completo para la atención integral y el servicio de comidas, y profundizar el aprendizaje en la solidaridad, identidad nacional y la participación y el propio ideario bolivariano”(2) (p:351)

Podemos afirmar, que en sus líneas generales, el proceso antes expuesto responde al pensamiento educacional de Bolívar y Rodríguez.

El Proyecto Educativo Nacional, (PEN) publicado en enero del año 2001, por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, además de la Presentación contiene seis capítulos:

“Constitución y protagonismo popular en la nueva República en construcción.

La Educación que se postula en función de construir la nueva República.

La concepción curricular del Proyecto Educativo Nacional.

La política de formación del personal docente.

Caracterización de la descentralización y del cambio organizativo planteado en la administración escolar.

La escuela como centro del quehacer comunitario.”

Carlos Lanz, Coordinador del equipo que elaboró el Proyecto Educativo Nacional (PEN) en el artículo el “PEN y la educación inclusiva”, publicado por el Nacional (13-08-2001) afirma que la orientación de la educación expuesta en el documento (PEN) responde a lo establecido en la Constitución Bolivariana de Venezuela, a las recomendaciones de la UNESCO y en declaraciones de los eventos celebrados en distintos países (Ej.: Tailandia 1990, Senegal 2000, Bolivia 2001)

El primer capítulo desarrolla los fundamentos constitucionales en los cuales se basa el Proyecto Educativo Nacional con el cual

“...se plantea desarrollar un nuevo tipo de sociedad, humanista, centrada en la libertad, igualdad y justicia social y construir un país soberano, con el desarrollo de la capacidad creadora de sus habitantes.” (PEN, p.5)

Partiendo de este propósito y fundamentándose en la Constitución, el documento centra su atención en “la democracia protagónica” y en el desarrollo de una “nueva cultura política”, para cuyo logro es importante la educación en su más amplio sentido, es decir la educación social.

El segundo capítulo trata la importancia de la educación social y la escolar para el logro de los objetivos formulados en la primera parte.

En esta segunda parte se plantea lo siguiente:

“La educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el dialogo intercultural y reconocimiento a la diversidad étnica” (PEN, p.15)

Para el logro del propósito, la acción se fundamenta en la educación social y en la educación escolar, cada una en su propio ambiente. El proceso educativo debe ser: permanente, se fundamentará en “aprender a aprender” y el aprendizaje deberá ser significativo globalizado e integral; deberá crearse una actitud creativa y positiva hacia innovaciones tecnológicas y se formará al individuo en la capacidad transformadora en el ámbito científico, tecnológico y humanístico.

Se insiste en la formación continua, en los valores, en la conciencia histórico-cultural en la democracia, en la cooperación y la solidaridad; la educación se entrará en el aprender “saber hacer” y en la investigación.

Lo antes planteado se fundamenta en el estado-docente, la gratuidad, la obligatoriedad escolar y en el laicismo; se garantizará la calidad, ampliación del proceso y la permanencia y la prosecución normal. Los docentes deberán ser promotores sociales; la supervisión y dirección de las escuelas será democrática; y las comunidades participarán en ella y se celebrarán asambleas regionales, municipales y locales de educación y deberán velar para que las instituciones estén bien dotadas y funcionen con normalidad.

Los capítulos que siguen tratan las siguientes cuestiones: el currículo, los docentes, la organización del sistema escolar y su relación con la comunidad. Estos capítulos desarrollan las acciones a ejecutar para el logro de los propósitos y/o objetivos expuestos en el primer y segundo capítulos.

En líneas generales, tenemos lo siguiente:

El currículo debe responder a la política del estado. Debe ser “global, flexible, continuo, integral, democrático, participativo, transdisciplinario y en permanente revisión”. (PEN, p.21)

Se fundamentará en el método de proyectos y se orientará en la educación para el trabajo; los medios de comunicación deben incorporarse en el proceso educativo; y se contempla lo educativo; y la se contempla la educación de adultos y la educación especial.

En la formación del personal docente tenemos lo siguiente:

“Se trata de formar un nuevo docente con un perfil profesional que en otras características, posea experticias. Valores y actitudes comprometidas con un proyecto de vida, que incluye el Proyecto de País y Sociedad, con conciencia crítica, autónomo, humanista, investigador, creativo, solidario, participativo, consustanciado con la realidad socioeconómica, política, cultural en los diversos contextos: local, regional, nacional, continental y mundial.

El perfil profesional de este docente debe reflejar un sólida formación pedagógica, orientadora, facilitadora, mediadora e investigadora de procesos, un promotor social comunitario, respetuoso de las necesidades del alumno; que permita la incorporación y desenvolvimiento en cualquier medio, rural, urbano, extraurbano, especial, indígena y fronterizo”. (PEN, p.29)

En cuanto la evaluación del personal docente

“debe estar sustentada en la meritocracia, solvencia moral, relaciones interpersonales, desempeño laboral entre otros. En esta evaluación debe participar el personal directivo, docente, obrero, administrativo, representantes, alumnos y comunidad.

Debe existir acompañamiento permanente, a fin de retroalimentar el proceso, permitiendo el intercambio de experiencias y aprendizaje de los involucrados” (PEN, p.33)

La organización y administración se fundamentará en la democracia participativa y protagónica, lo cual se manifestará en:

- “1. Construir la legitimidad política social de programas y proyectos dirigidos a elevar la calidad de la educación.
2. Elaboración colectiva de propuestas en función del cambio en las prácticas pedagógicas.
3. Hacer pertinentes los aprendizajes.
4. Flexibilizar el currículo al entorno sociocultural.
5. Participación de la comunidad en la gestión escolar, tal como está planteado en el anterior punto en el cual la escuela es el centro del quehacer comunitario” (PEN, p.34)

El último capítulo trata de la relación escuela–sociedad. La escuela, además de cumplir con sus propias funciones, de educar a los alumnos para la “nueva sociedad”, es concebida como un ente del quehacer de las comunidades. Así:

“La educación que queremos, según se a descrito, como proceso formativo integral y permanente, tiene un espacio de concreción: la escuela. Pero no como la institución escolar que conocemos, sino como ESCUELA COMUNITARIA O ESCUELA BOLIVARIANA, en donde se concreta y materializa la corresponsabilidad de los actores del proceso educativo y se destaca el nuevo rol de las familias en la ciudadanía de la nueva sociedad en construcción” (PEN, p.43)

La escuela debe insistir en la identidad nacional y el currículo tomará en cuenta la diversidad de los contextos geográficos, étnicos y sociales. Además la escuela debe contribuir a recuperar las “tradiciones cooperativistas y de ayuda mutua” (PEN, p.44) y colaborar con las microempresas.

Es importante señalar que “tomar en cuenta el entorno sociocultural de la escuela, permite flexibilizar no tan solo los contenidos y recursos sino también las administración curricular, se le da mayor pertinencia a los horarios y calendarios, y se hace la planificación en una forma estratégica y de evaluación participativa: autoevaluación o heteroevaluación. (PEN, p.46)

La escuela, junto con la comunidad luchará contra la exclusión y contribuirá a lograr la cultura democrática y participativa.

Por ultimo anotaré lo siguiente:

“Al promover la participación de la comunidad en el proceso educativo a través del desarrollo de planes y proyectos y en la medida que la misma se involucre, estará en capacidad de evaluar el desempeño del personal que labora en la institución escolar, sean docentes, personal administrativo u obrero. Por lo tanto, tendrá injerencia en la elección o ratifica de los funcionarios, previa presentación de credenciales y demostración de sus aptitudes y méritos” (PEN, p.48)

Conclusiones

A partir del gobierno de Hugo Chávez se acentuó el desarrollo del sistema escolar que venía ampliándose y mejoran a partir de la caída de la dictadura de Pérez Jiménez, en 1958. Además, la política del gobierno de Hugo Chávez se orienta a fortalecer la República y a echar bases de un nuevo sistema económico y político para ello es importante desarrollar y fortalecer la educación escolar y la educación social, orientadas al logro de la nueva sociedad. Asimismo es importante el desarrollo de la democracia protagónica y participativa; también se insiste en la educación para el trabajo. Por último diremos que la escuela es concebida como uno de los quehaceres de las comunidades.

Estas son cuestiones planteadas en el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Del estudio de este documento podemos afirmar que muchas de sus ideas coinciden con ideas de Bolívar y de Rodríguez. En ello tenemos que tomar en cuenta las condiciones socio-políticas de la época en que ellos actuaron.

De las ideas que coinciden podemos anotar las siguientes:

1. la idea de educación social de Simón Bolívar.
2. la universalidad, obligatoriedad y gratuidad de la escuela (Bolívar y Rodríguez);
3. los docentes deben ser personas de elevada calidad moral y académica (Bolívar y Rodríguez);

4. debe combinarse la educación con el trabajo (Rodríguez);
5. la educación escolar debe extenderse a los “pueblos indígenas” (Rodríguez);
6. los niños y niñas deben recibir una “educación corporal, técnica, científica y moral”, además la escuela debe centrarse en “enseñar a aprender” es decir lograr el desarrollo integral del ser humano, (Rodríguez);
7. una de las funciones importante de la escuela es contribuir al fortalecimiento de la República (Bolívar y Rodríguez).

Bibliografía

- Bolívar, Simón. Obras Completas. (s/f). Compilación de Vicente Lecuna. Caracas. Ministerio de Educación de Venezuela. 3 Tomos.
- Graffé, Gilberto José. Políticas públicas educativas frente a la crisis. Reforma del Estado y modernización de la educación venezolana. (2005). Caracas. UCV. Ediciones Secretaría de la UCV.
- Lanz R., Carlos. El PEN y la educación inclusiva. Artículo de El Nacional, Pag 6. 13-08-2001.
- Molins Pera, Mario. La República y la Educación en Simón Bolívar y Simón Rodríguez y su proyección actual. (1998) Caracas. UCV. Ediciones de la Biblioteca.
- Molins Pera, Mario. Educar para la Virtud. El Pensamiento político Educacional de Simón Bolívar. (1997) UCV, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de los Estudios de Postgrado.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional. (2001). Caracas.
- Rodríguez, Simón. Obras Completas (1975) Caracas. Universidad Simón Rodríguez (USR). Colección Dinámica y Siembra. 2 Tomos.

BIOGRAFÍAS

Gustavo Adolfo Ruiz, el Maestro de Siempre

Paul Briceño Velásquez

El presente ensayo es la biografía intelectual de Gustavo Adolfo Ruíz. El mismo tiene como propósito fundamental mostrar los grandes focos de su trabajo intelectual. Estos son: su aporte a la memoria histórica de la educación pública, al recoger en los archivos del Ministerio de Educación los documentos relacionados del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1895; su esfuerzo, dedicación y estudio al pensamiento, vida y obra de Don Simón Rodríguez y en la educación de Simón Bolívar.

Pero así como el maestro Ruiz tiene un merecido reconocimiento pedagógico, con esa misma vehemencia hay que destacar sus raíces familiares. Y es que el maestro Ruiz era hijo de Don Pedro Manuel Ruiz (1870-1921), quien fuese el primer estadístico venezolano. Fue escritor, periodista e iniciador del estudio y aplicación de la estadística moderna en el país. Autor del libro *Demografía venezolana* (1907), primero en su género, así como *El problema de la educación, su carácter social*. Además de ser miembro de la junta directiva del Liceo Pedagógico en 1895 y uno de los organizadores del Primer Congreso Pedagógico Nacional celebrado ese año.

Don Pedro Manuel Ruiz en el año 1919 fue uno de los artífices de la rebelión contra Juan Vicente Gómez y opositor a la tesis positivista del “gendarme necesario” de Vallenilla Lanz; tarea que realizaba desde el periódico “Pitorreos”, donde expresaba la necesidad de restablecer en ese momento oscuro de la vida nacional venezolana la libertad y la justicia en el país.

Ya en ese año, 1919, había pasado la etapa de transición que algunos autores como Urbaneja (2000) denominan a los primeros años del régimen gomecista. Por el contrario, se está ante un Juan Vicente Gómez blindado; apoyado por potencias extranjeras como Estados Unidos, Francia y Holanda, así como jefes y caudillos liberales que habían sido relegados por Cipriano Castro. Pero esto no es todo. Gómez era el vértice de un aparato

de poder que a nivel interno contó con siete reformas constitucionales en los años: 1913, 1914, 1922, 1925, 1928, 1929 y 1931 con el propósito de mantenerse en el poder; una “red de poderes regionales” conformada por hombres muy leales “en su mayoría compañeros de armas de la Restauradora” comandada por algún caudillo leal a pesar de haber iniciados la modernización del Ejército y de haber fundado la Academia Militar de Venezuela. Un elemento adicional está referido a la promulgación de leyes en el orden civil, mercantil y hacienda pública. Entre ellas: el Código Civil de 1916, el Código de Procedimiento Civil, el Código de Enjuiciamiento Criminal, ambos de 1922, la Ley Orgánica de la Hacienda Pública de 1918, el Código de Comercio de 1925 y el Código Penal de 1926 (Urbaneja, 2002:31-32).

Por otra parte, destaca el apoyo de los positivistas de esa época: Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, José Gil Fortoul y César Zumeta cuya visión política aderezada con esta corriente filosófica era el reconocer al hombre fuerte como única fuente de mando al cual sólo quedaba obedecer. En cuanto a la visión que tuvo dicha corriente con respecto a las tareas del gobierno, apunta Urbaneja “(...) era básicamente consolidar la paz, construir carreteras y modernizar leyes” en detrimento de las necesidades económicas y sociales concretas como: educación, salud, fomento industrial y protección laboral a pesar de existir anuncios formales de que se iban a enfrentar” (Ob. Cit., 30-31).

Un último aspecto a considerar es el petróleo. Pues ya en el periodo gomecista la explotación de este rubro se afianza. La política petrolera gomecista posee dos características importantes, a saber: antes de la segunda mitad del siglo XX cuando los “amigos” de Gómez recibieron concesiones sobre grandes aéreas de terreno, para luego ser traspasadas a compañías extranjeras; luego en la segunda década del siglo mencionado, cuando se perfiló una política al respecto emanada del Estado venezolano como consecuencia del desarrollo de la explotación petrolera.

Sobre el primer aspecto Urbaneja (Ob. Cit., 40) establece la siguiente caracterización:

La política petrolera de Gómez está desde un principio signada por los siguientes rasgos: En primer lugar, que el gobierno no perdiera el control de lo que fuese ocurriendo, y que se fuese

sentando las bases de un control estable. En segundo lugar, evitar una excesiva dependencia de un solo país o de una sola compañía para la marcha del negocio petrolero. En tercer lugar, sacar del negocio para el fisco cuanto sea posible en cada momento. En cuarto lugar, atraer inversionistas y mantenernos satisfechos. En quinto lugar, favorecer a los amigos.

Ahora bien, el 16 de enero de 1919 fue una fecha memorable; destaca Don Pedro Manuel Ruiz, Antonio José Calcaño, los hermanos Pimentel, José Rafael Pocaterra y otros jóvenes militares, además de algunos oficiales del Ejército Nacional quienes fraguaron un complot contra la tiranía y devolverle a Venezuela la democracia. Todos se enfrentaban a un gobierno rodeado de “intereses creados”, pues en ese año ya Venezuela exportaba petróleo a naciones extrañas que apoyaban de una forma u otra el régimen de Gómez.

Ese año 1919 era conocido por todos los presos de la cárcel La Rotunda como “El año Terrible”, según cuenta Cecilia Pimentel en su libro *Bajo la tiranía*, esto se debía al “(...) mayor número de torturas y víctimas durante su trágica historia en el régimen de Gómez” (1969:20).

Se esperaba el levantamiento de los cuarteles San Carlos, de Artillería y el cuartel de la Planta, quienes neutralizarían al Cuartel de El Hoyo y la Guardia de Miraflores. El trabajo de los civiles entre ellos Francisco Pimentel era repartir revólveres al resto de los civiles quienes al unísono se echarían a la calles en armas para deponer al régimen gomecista.

El “Pitorreo” era el lugar donde clandestinamente se reúnen para organizar todo este plan. Pocaterra ya al final del 15 de enero de ese año se retracta. Este levantamiento fracasa por delación. José Agustín Piñero, el capitán Carlos Domínguez Mendoza, el teniente Julio Hernández y Luis Rafael Pimentel fueron sometidos a severos interrogatorios revelando los detalles de dicho movimiento.

Las consecuencias no se hicieron esperar. El periódico “Pitorreos” fue allanado y sus archivos destruidos. La casa de la familia Pimentel también fue allanada y confiscados los archivos de Luis Pimentel quien estaba comprometido en la conspiración.

Pero eso no es todo. Ya habían sido aprendidos los jóvenes militantes en La Rotunda. Ahí eran asediados por el hambre, la disentería, el veneno

y el vidrio molido, los dos últimos eran ligados a la comida suministrada a los reos. La primera víctima que muere a causa de haber ingerido veneno y vidrio molido es Félix Andrade Mora, le seguirán el sub-teniente Luis Aranguren Moreno, los capitanes Jorge Ramírez, Aníbal Molina, y los civiles José Agustín Badaraco, Miguel Parra Entrena, Cristóbal Parra Entrena y Pedro Manuel Ruiz. Entre tanto, Gómez es salvado por el Dr. Adolfo Bueno, por tanto su supuesta muerte termina siendo rumor.

Don Pedro Manuel Ruiz muere en agosto de 1919. Cecilia Pimentel narra su deceso en estos términos: “Muere del vidrio molido que le han mezclado en el rancho. Pierde la vida un patriota y un hombre útil a Venezuela. Deja una viuda y varios hijos en la orfandad” (Ob. Cit. :70). Con el mismo pesar Francisco Pimentel escribirá un poema titulado: *SE ESTÁ MURIENDO MI VECINO. Oyendo agonizar a Don Pedro Manuel Ruiz*, incluido en su obra “Graves”. Tan solo un extracto del mismo expresa:

Se está muriendo mi vecino
desde aquí escucho su estertor,
será otra cruz en el camino
de este larguísimo dolor.
Un terrible mal asesina;
úlceras tiene a discreción;
no le han dado una medicina
ni una vedija de algodón.
Quizás no llegue a la mañana
Ni oiga la música marcial
a las cinco cuando la diana
sacuda el sueño del penal (...)
(Ob. Cit.:70-71).

Es conmovedor y emotivo el extracto del poema anterior. Don Pedro Manuel Ruiz quedará en la memoria colectiva como uno de los artífices por instaurar en Venezuela un régimen democrático. Por su juventud no pudiera decirse que lo movía algún interés por el poder, sino el amor a la patria y a los valores supremos que subyacen en ella.

La Formación Intelectual de Gustavo Adolfo Ruiz

Hablar sobre el inicio de la formación del maestro Ruiz es ubicarnos en su juventud. Pues, en julio de 1934 con tan solo dieciséis años se gradúa en la Escuela Normal de Varones; era el integrante de una promoción que tenía dieciséis graduandos.

En ese mismo año comienza a trabajar en la Escuela “José Ignacio Cardozo”, luego en la “República de Bolivia”. Comienza a vincularse con la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), que era “la célula de los maestros rebeldes”, pues en esta agrupación se encontraban Luis Beltrán Prieto Figueroa, Luis Padrino, Miguel Suniaga, entre otros quienes eran “orientadores y directivos de la educación” (Luque, 2001:182).

Ya en el año 1935 comienza el cambio en el país debido a la muerte del General Gómez. El clima de transformación no escapa de la SVMIP, ya que esta “unidad” comienza a multiplicarse por todo el país, buscando asociaciones de maestros. Estas asociaciones de maestros son la causa de la Primera Convención Nacional del Magisterios, y de ésta a la Federación Venezolana de Maestros.

Esas unidades magisteriales tenían autonomía y programas de trabajo, pero regidas por un Consejo Directivo Central, que en sus funciones tenía la responsabilidad de velar por el mejoramiento docente y sus reivindicaciones salariales.

Para el año 1936 el maestro Ruiz era secretario general y parte del grupo dirigente, además de desempeñarse como maestro de aula en la antigua Escuela de La Pastora, ubicada en la esquina Bella Vista en la parroquia Altigracia; esta escuela era dirigida por el maestro Luis Padrino.

Más tarde, el maestro Luis Padrino será enviado a México para estudiar todo lo relacionado a las Escuelas Rurales. Se comienza la renovación de la escuela venezolana. Es por esta razón, y luego de los sucesos del 14 de febrero de 1936, que el maestro Ruiz es nombrado director de esa escuela. Posterior a ejercer este cargo directivo, es trasladado a la escuela “Manuel Medina Echendía”, ubicada en la parroquia San José.

Ya el clima político en Venezuela era otro: ejercía la presidencia de la República el General Isaías Medina Angarita; Jóvito Villalba era destacado por ser dirigente de la Federación de Estudiantes de Venezuela.

Entre tanto, el maestro Luis Padrino ya había regresado de México y se desempeñaba como Director de Primaria del Ministerio de Educación, siendo el titular de ese ministerio el Dr. Rafael Vegas, médico y psiquiatra de profesión.

El Dr. Vegas nombra al maestro Ruiz como Inspector de Educación en el estado Portuguesa. Educativa y técnicamente hablando este era un estado pequeño, pues contaba con “seis escuelas graduadas y cincuenta y cinco unitarias”; dos de ellas en Acarigua, dos en Araure y dos Guanare (Luque, 2001:185).

Al poco tiempo es nombrado supervisor en el estado Falcón. Ahí era gobernador Tomás Liscano, viejo gomecista. La relación entre él y el maestro Ruiz fue escasa debido a las múltiples ocupaciones que ameritaba el cargo de gobernador de la entidad. Sin embargo, el Secretario General de Gobierno, un joven abogado, fungía como facilitador para toda la información que necesitaba Ruiz en cuanto a educación se refiere.

Por orden del Dr. Vegas, Ruiz es trasladado al estado Lara. Aquí permanece cuatro años. En este estado el liderazgo gremial se erige por parte de un grupo de maestros, entre ellos, Juan Antonio Aponte. Así como la “vitalidad” de la Federación Venezolana de Maestros.

Entre tanto, se crea en Barquisimeto la “Escuela Artesanal de Barquisimeto”, la única en su tipo, dirigida por el profesor Feijoo Colomine. Más tarde el profesor Colomine será presidente de la Federación Venezolana de Maestros.

En lo que corresponde a la educación del estado Lara, ésta es transformada y liderizada por el General José Rafael Gabaldón, Delia Agudo Freites, Antonio Rojas, quien era Director de Educación del estado y Gustavo Adolfo Ruiz como supervisor del Ministerio de Educación.

La actividad de los maestros en los distritos consistía en las Semanas Pedagógicas. Estas eran reuniones con “todos los maestros del distrito” del estado, donde se discutían aspectos técnico, gremiales, educativos, entre otros. La organización de estas reuniones estaba encomendada al director de la escuela cabecera del distrito, quien para ese momento era José Azuaje, director de la escuela de El Tocuyo.

A su regreso a Caracas el 27 de septiembre de 1945 el maestro Ruiz es nombrado director del Grupo República de Bolivia en La Pastora. Esta escuela había sido inaugurada el año anterior, en octubre de 1944 junto

con el Grupo de República del Ecuador. Estas dos escuelas formaban parte del Primer Plan de Edificaciones Escolares de Isaías Medina Angarita, cuyos nombres fueron dados en honor a los países americanos.

En ese mismo año, pero el 18 de octubre de se produce el golpe de estado contra el gobierno de Medina Angarita. En el periodo de Acción Democrática 1945-1948 el maestro Ruiz continúa su trabajo en la Escuela República de Bolivia.

En ese periodo: 1945-1948 ocurren cambios en la estructura escolar venezolana, entre ellos se crea el segundo turno por la creciente demanda educativa y la reducción del Programa de Edificaciones Escolares iniciado por Medina Angarita.

Para el año 1948 era Ministro de Educación el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa y en la Dirección de Primaria está el profesor Machado Zuloaga. El maestro Ruiz denuncia ante Machado Zuloaga las presiones políticas de la que era objeto en dicha escuela, pues ya era evidente la injerencia del Partido Acción Democrática en los asuntos gremiales.

Interviene a su favor dos de sus amigos, Omar Viera y Carlos Rafael Henríquez, así como la dirigente intervención del Ministro Prieto Figueroa quien reconoce el trabajo loable que ha venido desempeñando Ruiz en el campo educativo. Prieto Figueroa le ofrece a Ruiz la dirección de la “Escuela Experimental Venezuela”, la cual aceptó.

Al caer el régimen de Pérez Jiménez el maestro Ruiz era director del Consejo Técnico de Educación en el ministerio respectivo. Este será su último cargo en este ministerio antes de jubilarse y comenzar otro prominente trabajo en la Universidad Central de Venezuela en la década de los sesentas.

En la Universidad Central de Venezuela ingresa como auxiliar docente en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, en el momento donde asumía la dirección de esa escuela el profesor J.F. Reyes Baena. No obstante el maestro Ruiz asume la dirección de dicha escuela por un año a pesar de no poseer título universitario. Destaca además, que en esa época inició la Biblioteca de la Escuela de Educación.

Gustavo Adolfo Ruiz pertenecerá al Departamento de Teoría de las Ideas Pedagógicas, funda la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas, impartirá la asignatura Historia de la Ideas Pedagógicas.

Pero así como en la escuela básica se enfrentó a problemas políticos, ocurrirá lo mismo en su ingreso a la universidad. Pues para los años 1971 y 1972 había sido “destituido” porque era protagonista, al igual que otros docentes del proceso de Renovación Universitaria. Para los años 1975-1976 se desempeñó como Coordinador Académico de la Escuela de Educación.

Ruiz fue testigo del intento de Renovación Universitaria que venía gestándose en el seno de la UCV. Fue el ex rector Jesús María Bianco Torres, en su segundo período, quien recogió en el documento *Renovación Académica*, el “imperativo” de dicho movimiento. Este es uno de los documentos históricos de mayor valía para entender el por qué de la urgente renovación. En él se encuentra contextualizada la Universidad Central de Venezuela, así como la influencia que en ella ejercen factores externos e internos, que pudieran sintetizarse en lo que Bianco puntualiza como “su naturaleza compleja, la amplitud de sus fines y sus innumerables puntos de contacto dinámico con la sociedad” (Ob. Cit., 3).

El Dr. Bianco pondera la necesidad de no olvidar la interacción universidad-sociedad, porque en este olvido “(...) puede agazaparse la malevolencia, ya aun el encono, contra nuestra Casa de Estudios (...)” y ante esto había que “(...) preservar la Institución, a impulsarla en su desarrollo y a lograr el eficiente cumplimiento de sus fines” (Ob. Cit., 4).

Insistía en no convertir la renovación universitaria en una “muletilla de sociología barata”; tampoco que era un “fenómeno exclusivamente venezolano”. Sino que abordaba este fenómeno a través de cuatro aspectos que harían entendible la “agitación universitaria”, a saber: i) Toda la sociedad venezolana debía entender este movimiento “(...) como parte o expresión parcial de un complejo cuadro sociopolítico que afecta a toda la juventud” a causa de tensiones y conflictos. ii) Este movimiento “(...) se ha manifestado en formas relativamente similares en los más diversos centros universitarios y países”; incluso en universidades conservadoras. iii) Este fenómeno no es originario de Venezuela; ni posee un determinismo ideológico o político. iv) Este fenómeno se produce “(...) en el seno de una sociedad cuya composición demográfica la caracteriza como una sociedad de jóvenes” a la cual era necesario atender sin prerrogativas porque se encuentra amenazada por la frustración y el desaliento (Ob. Cit., 6-7)

En líneas generales la propuesta del Dr. Bianco estaba focalizada en “revisar y ajustar las estructuras institucionales” las cuales habían sido corroídas por la “inercia” propia de toda institución y cuya ejecución era inminente. No obstante de enfrentarse a los “censores de esta Casa de Estudios”, tanto internos como externos, al “quietismo renovador” y las “conciencias angustiadas” quienes fácilmente sucumbían al “bochinche”.

En lo que respecta a la actitud de las autoridades con respecto a la renovación universitaria, Bianco abogaba por “la participación activa de todos los integrantes de la Institución” (Ob. Cit. 15). Es decir, que no debía ser impuesta “desde arriba- hacia abajo”, sino que era una decisión consensuada y profundamente democrática.

Es por esta razón que los estudiantes, según Bianco debían “exigir” y “colaborar” en el proceso de renovación. Actitud, ésta que implicaba “la formulación misma de las aspiraciones estudiantiles de un cambio” y que “su propia actividad estuviera focalizada en su profesionalización científica y humanística” (Ob. Cit., 30-31).

Ahora bien, simultáneo al proceso de renovación universitaria venía gestándose la consolidación de la democracia representativa de partidos. Pues en las elecciones presidenciales de diciembre de 1968 constituían la pluralidad de factores políticos de ese entonces: “Rafael Caldera por COPEI, Gonzalo Barrios por AD, Luis Beltrán Prieto Figueroa por el MEP y Miguel Ángel Burelli Rivas, por una coalición electoral formada por URD, el FND y FDP, llamada Frente de la Victoria (Urbaneja, 2009:46).

Rafael Caldera sería el ganador de dichas elecciones. Obtuvo 1.050.870 votos, representado por un 29,13% del total de los votos. Lo seguirá Gonzalo Barrios con 28,24%, Burelli Rivas con 22,22% y Prieto Figueroa con 19,34% (Ob. Cit., 46-47).

No obstante, el partido COPEI no logró la mayoría en el Congreso; esto le correspondía a Acción Democrática. Además, tenían presencia en el Congreso el MEP, Cruzada Cívica Nacionalista, URD, FDP, FND y UPA.

Es el 31 de octubre de 1969 cuando se produce el allanamiento a la Universidad Central de Venezuela, luego de manifestaciones estudiantiles y de la resistencia por parte de las autoridades a la reforma de la Ley de Universidades. Caldera se atrevió hacer lo que no hicieron sus

predecesores: Betancourt y Leoni. La razón fundamental es que en el periodo presidencial de Rafael Caldera se logró la pacificación en el país. Esto mediante la derrota de la subversión y la incorporación a la legalidad de los partidos políticos que la conducían, el PCV y el MIR.

El allanamiento a dicha institución fue llevado a cabo por efectivos militares y policiales de la antigua Fuerzas Armadas de Cooperación, entre ellos la Infantería de Marina, el Cuerpo de Cazadores; así como el Policía Metropolitana, la DISIP, la Policía Técnica Judicial y Tránsito Terrestre. La operación comprendía impedir el acceso al recinto universitario de estudiantes, profesores y trabajadores, y la ocupación de espacios estratégicos dentro de la institución como la Plaza del Rectorado, la Escuela de Periodismo, el Jardín Botánico y el Gimnasio Cubierto. Simultáneamente ocurrían acciones de amedrentamiento en las universidades de Los Andes y del Zulia.

Lo cierto del caso es que el gobierno conservador de Rafael Caldera se enfrentaba a la influencia de movimientos contraculturales que venían gestándose a los largo de América Latina, liderizados por jóvenes universitarios que se oponían al orden establecido y simpatizaban con procesos políticos ocurridos en Cuba y Argelia. Y por otro lado, al movimiento de renovación que nació en 1968 en el ámbito universitario cuyo propósito era redefinir radicalmente el funcionamiento y rol social de las universidades.

El allanamiento a la UCV trajo como consecuencia la destitución de las autoridades correspondientes para ese momento: Dr. Jesús M. Bianco, Rector; Dr. José Lucio González Rivero, Vicerrector; y Dr. Rafael José Crazut, Secretario. En su lugar fue nombrado el 9 de enero de 1971, Rafael Clemente Arraiz, Dr. en Farmacia como rector interino por el Consejo Nacional de Universidades.

Le seguirá Oswaldo De Sola Ricardo, de profesión Geólogo; nombrado rector interino por la renuncia de Arraiz el 19 de marzo de 1971. Sin embargo, el 17 de junio de ese año, es elegido Rafael José Neri, Dr. en Medicina, como nuevo rector.

Ahora bien, volviendo a la labor intelectual de Gustavo Adolfo Ruiz, la misma tendrá frutos a comienzos de la década de los noventa, cuando publica los resultados de su investigación acerca de la Historia de Educación en Venezuela. El primero de ellos, *Simón Rodríguez. Maestro de Escuela de Primeras Letras*, luego, *La educación de Bolívar* en 1991, en

1992, *La Escuela de Primeras Letras de Caracas*. Documentación 1767-1810; en 1998 ya fallecido se publicará *Primer Congreso Pedagógico Venezolano* 1895. Así como, más de quince artículos publicados en *Educación (Revista para el Magisterio)* del Ministerio de Educación, y en la *Revista de Pedagogía*, órgano divulgativo de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela cinco artículos referidos al pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez y Simón Bolívar.

El maestro Ruiz había sido jubilado administrativamente en 1982. Educativamente estará dedicado a la docencia hasta su muerte en abril de 1993. Ruiz murió a los 75 años de edad; cincuenta y nueve de ellos los dedicó a la educación: veintiséis a la educación primaria y treinta tres a la educación universitaria.

Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895

El título anterior además de ser uno de los acontecimientos educativos más relevantes de finales del siglo XIX, es una de las obras escritas por el maestro Ruiz, dedicada al Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, su amigo y maestro, donde se recoge toda la información producto de la investigación minuciosa que él realizará en los archivos del Ministerio de Educación y a las Memorias del antiguo Ministerio de Instrucción Pública.

Más allá de presentar al lector la organización de este importante evento, es fundamental destacar las ideas, visiones y conflictos que subyacen en él, recogidos y analizados con hondura y sentido crítico por el maestro Ruiz en el Capítulo I, titulado: Planteamientos Generales.

En dicho capítulo Ruiz destaca la importancia y papel del Estado “democrático y nacional, dispensador de servicios” ante la organización, conducción, y “extensión suficiente a grandes grupos humanos” de la Educación (Ruiz, 1998:17).

Esta concepción de Estado Social se concreta en la segunda mitad del siglo XIX, teniendo asidero jurídico en Europa, concretamente con “(...) la Ley Foster en Inglaterra en 1870, la Ley Ferry en Francia en 1882 y la Ley Prusiana en Alemania en 1899(...)” así como “en la mayoría de las naciones americanas”.

Este esfuerzo legal crea un nuevo tipo de política, “la política educativa”, dedicada a concretar las acciones e intereses del Estado en el campo

educativo. Ruiz por ser especialista en educación pre-escolar precisa la necesidad de brindar “un vigoroso impulso” a este nivel educativo que tuviera como corolario: “redefinir sus objetivos, reordenar sus factores, enriquecer sus contenidos y extenderla a todos los estratos, con el fin de que fuera útil a los individuos, factor propicio para el progreso colectivo y eficaz, primer escalón de la armazón estructural que habría de culminar en la universidad” (Ob. Cit.:18).

De esta forma, puntualiza Ruiz, “(...) las aspiraciones nacionales se tradujeron en metas educativas”, trayendo como consecuencia las características que posee “la escuela” cuando es dirigida por el Estado, me refiero a la tríada: gratuita, obligatoria y laica.

La gratuidad, afirma Ruiz “fue la más fácil de satisfacer, pues ella consistía en que “los organismos competentes fijaran un régimen impositivo que produjera recursos suficientes para el sostenimiento de los servicios educativos necesarios” (Ibíd.).

En lo que respecta a la obligatoriedad, señala Ruiz que esta característica encontró oposición en aquellos que “sostenían que ni aún aquello que aprovechaba el individuo podía ser impuesto”.

En cuanto al laicismo, Ruiz dedica mayor interés a esta característica, pues para ese momento tenía como opositores a “los seguidores de la fe católica (...)” y expresaba en estos términos un análisis de largo alcance necesario para entender el conflicto Estado –Iglesia:

Los argumentos de los partidarios de la enseñanza religiosa en las escuelas son hartos conocidos: derecho de los padres a dar formación religiosa a sus hijos, derecho de la Iglesia a asistir a los padres en el ejercicio de esa facultad y derecho a divulgar los principios que ella sustenta, defensa de un credo mayoritario, respecto a la tradición y a convicciones hondamente arraigadas, sostén de una doctrina verdadera que promueve la ley moral y que hay que afirmar en la conciencia porque el hombre como ser racional es esencialmente religioso y reconoce la bondad infinita de su creador. La enseñanza sin Dios, proclamaron los seguidores de la corriente tradicional, conduce a “un pensamiento impotente, sin belleza y sin virtualidad, a una vida estéril, sin atractivos ni objeto”, puesto que la religión con sus “sublimes y consoladoras

verdades no es una utopía que haya sido necesario inventar, sino una gran verdad, la más excelsa realidad, lo absoluto de lo verdadero, de lo bello y de lo bueno, progresivamente accesible y conocible por los espíritus (Ob. Cit.:19).

De igual forma Ruiz recoge el sentir de los “adeptos de la enseñanza laica” ante el asunto religioso, precisando que éstos admitían: que la religión forma parte del gran abanico de la cultura; que en la escuela democrática no es posible “la imposición de un dogma”; que el laicismo está lejos de ser un sentimiento antirreligioso, sino una “posición de neutralidad”; en síntesis, que el laicismo en una escuela democrática es la defensa de la libertad de conciencia; es garantía de pensamiento plural.

Lo último a desarrollar por Ruiz con la misma profundidad es “la idea del dominio del Estado en materia de educación”. Siendo esta tesis emanada por El Libertador, Simón Bolívar y expuesta en el Congreso de Angostura de 1819 y posteriormente planteada en “las leyes colombianas de 1821 a 1826” (Ob. Cit.:20). La especificidad de esta idea radica en que la educación es una función pública, capaz de proveerles a los ciudadanos y ciudadanas de una nación “la moral social” y todos los “conocimientos útiles” que ellos necesiten para su desarrollo.

Esta idea será tomada y reivindicada por José María Vargas “en la política educativa que planificó desde la Dirección General de Instrucción Pública a partir de 1838”, y luego por Antonio Guzmán Blanco en el Decreto de Instrucción Primaria Gratuita y Obligatoria del 27 de junio de 1870.

Ahora bien, con el decreto del 27 de junio de 1870 se evidencia la preocupación por una educación elemental para todos los ciudadanos. Sin embargo, acota Ruiz, esta enseñanza “(...) se mantenía ayuna de dirección teórica y, en consecuencia de conducción técnica”.

Para finales de la década del siglo XIX el ambiente intelectual venezolano estaba influenciado por las ideas positivistas. Estas ideas eran difundidas por Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio en la universidad venezolana.

Ernst y Villavicencio difunden sus ideas en diversas revistas y periódicos; polemizan con sectores tradicionales de la sociedad venezolana, y simultáneamente abordan “los problemas de sociales, políticos y culturales

de mayor significación con mirada científica y dieron un vuelco a las interpretaciones que se habían venido haciendo en el país, su trayectoria y su gente”.

Esto dio lugar para que dos agrupaciones, El Liceo Pedagógico y El Gremio de Institutores sean quienes estructuren y organicen el Congreso. Ambas con propuestas interesantes en lo que a materia educativa se refieren.

De esta forma el 28 de octubre de 1895 se instaló en la Universidad Central de Venezuela el Primer Congreso Pedagógico Nacional, presidido por el rector de esa institución el Dr. Rafael Villavicencio. En lo que respecta al Temario, éste consistía en nueve puntos importantes: edificación e higiene escolar, uniformidad de los textos de instrucción primaria, importancia de las Escuelas Normales, la sanción en la Escuela Primaria Moderna, Escuelas Rurales, Derecho de los Institutores y Medios Prácticos para llevar la Reforma Escolar en Venezuela.

Las Comisiones de Trabajo fueron once: Edificación Escolar, Higiene Escolar, Unificación de los Textos en la Escuela Primaria, Escuelas Infantiles, Trabajo Manual en la Escuela Primaria Moderna, Escuelas Rurales, La Sanción en la Escuela Primaria Moderna, Derechos de los Institutores, Comisión para determinar los medios prácticos para llevar a cabo la Reforma Escolar en Venezuela, Comisión para redactar el Proyecto de Código de Instrucción Pública (Ob. Cit.: 59, 120-121).

Como síntesis, habría que resaltar la minuciosidad con que el maestro Ruiz expone los detalles del Congreso; así como los sendos argumentos que dieron paso a la celebración de este evento, y el análisis que utiliza para explicar y resaltar el conflicto entre positivistas y católicos en el ámbito educativo; conflicto que aún hoy en la Venezuela del siglo XXI está más vivo que nunca, aunque ya no sea con los positivistas.

De modo pues, que gracias al trabajo como historiador de la educación del maestro Ruiz conocemos, quizá, el único evento de mayor valía por discutir el futuro educativo de nuestro país, sustentado por argumentos filosóficos, sociales y políticos como fue el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1895.

Simón Rodríguez, Maestro de Escuela de Primeras Letras

En la historia de la educación abundan errores, tergiversaciones y falsedades. A este panorama no escapa la singular personalidad y el pensamiento político de Don Simón Rodríguez, especialmente a finales de la época Colonial del siglo XVII cuando vivía en Caracas.

Sobre Rodríguez pesa una supuesta influencia rousseauiana inventada por Juan Mancini, repetida y creída por muchos. Un ejemplo de ello es la novela escrita por Arturo Uslar Pietri, *La isla de Róbinson*¹. En ella abundan afirmaciones como esta²:

Toda la villa dormía en sueño de apariciones, pero él estaba leyendo aquel libro que lo dejaba perplejo. Emilio o de la Educación. Había sido necesario esperar a que llegara aquel hombre y escribiera esos libros para que de repente todo se hiciera claro. Las más respetadas instituciones no eran sino medios de deformar y pervertir la bondad natural del hombre. La escuela (1983:119) (Cursivas del original).

Esta es la visión literal de Simón Rodríguez, escrita desde el género biográfico porque hay elementos de este aspecto distribuidos a lo largo de la obra.

Ahora bien, Gustavo Adolfo Ruiz en su obra *Simón Rodríguez. Maestro de Escuela de Primeras Letras* (1990), concretamente en la Introducción a dicha obra aborda los estudios inequívocos relacionados a Simón Rodríguez a través de “cuatro perspectivas”, a saber:

Primera perspectiva. Está relacionada al género biográfico. Este “patrón” se estableció en las primeras décadas del siglo XX con las obras de Miguel Luis Amunátegui, Arístides Rojas, Fabio Lozano y Lozano, Ramón Azpurua, Jules Mancini, Gonzalo Picón Febres, entre otros.

¹ Esta novela ha sido publicada en tres oportunidades: primera edición, abril (1981), segunda edición, julio (1981) y la tercera, febrero (1983). Esta última es la utilizada en esta oportunidad, publicada por Seix Barral. Biblioteca Breve.

² Puede verse particularmente las páginas 16, 17,29 y 48 donde Uslar Pietri enfatiza en este aspecto.

De esta forma no ha habido innovación en las investigaciones hechas a la figura, obra y pensamiento de Don Simón Rodríguez realizada por escritores posteriores como Uslar Pietri, repitiendo en mayor o menor grado lo que aquellos establecieron.

Segunda perspectiva. Desde el punto de vista metodológico, muchos de los autores que han estudiado a Don Simón Rodríguez no hicieron la separación en etapas que corresponde a su vida. Esto es, el Simón Rodríguez caraqueño, el europeo y el americano. Tres etapas que evidencia un cambio en cuanto a personalidad, madurez intelectual y teórico revolucionario. Es decir, que no se estudió en profundidad los cambios entre el maestro de escuela de primeras letras en su plena juventud y el teórico que estudió y analizó las realidades de los distintos países europeos que visitó luego de tener más de cincuenta años.

Tercera perspectiva. Comúnmente suele hablarse de la influencia que ejerció Don Simón Rodríguez en la formación de Simón Bolívar. Esta influencia posee dos visiones, Ruiz las plantea en estos términos: "(...) el genio de Bolívar floreció porque sus cualidades excepcionales hubieran fructificado con la conducción de Rodríguez o sin ella (...) y "(...) los que juzgan que éste fue una hechura de aquel y que sin su influencia El Libertador no hubiera podido alcanzar las metas que logró" (Ruiz, 1990:16). Ruiz señala que la última consideración ha sido la más aceptada y creída por todos aquellos que han estudiado a ambas figuras.

Cuarta perspectiva. Radica en no haber situado claramente el origen de Don Simón Rodríguez colocándolo como objeto de innumerables segregaciones y desprecios por parte de "la clase de los blancos poderosos", lo que generó en él "sentimientos de minusvalía y frustración que le durarán toda la vida, determinaría sus actos y pondría de manifiesto en todos sus escritos" (Ibíd.). De esta forma la historiografía tradicional presenta a un Simón Rodríguez acosado, incomprensible y resentido que busca hacer pagar a la sociedad los dolores y penas que ella le ha causado; y no como, según lo describe Ruiz, "el gran luchador por los derechos de las grandes masas, de cuestionador de las gestiones de las clases dirigentes y de batallador pertinaz a favor de aquellos a quienes él llamó "los niños pobres" (...) (Ob.Cit.:17).

Desde estas cuatro perspectivas Gustavo Adolfo Ruiz establece una nueva visión para el estudio de Don Simón Rodríguez, el cual está

alejado completamente del género biográfico, focalizándose en el ejercicio “del magisterio de primeras letras en la Escuela Pública de Caracas”, en un lapso de cuatro años, pues aquí, afirma Ruíz “(...) tiene el mérito de ser aquel donde Don Simón Rodríguez inició su carrera de educador y durante el cual fue posible comenzar a poner en juego sus extraordinarios dotes de observador sagaz, de pensador original, de estudioso integral y de promotor eficiente, que habían de caracterizarlo siempre” (Ob. Cit.:17-18).

Luego de veinticinco años de investigaciones que dan fruto a esta obra histórico-educativa, el maestro Ruíz puntualiza dos resultados de la misma: i) Don Simón Rodríguez formó parte de un grupo de educadores que fueron influenciados a finales del siglo XVIII por las ideas de la Ilustración. Esto prueba que dicho movimiento constituyó “la fuente inspiradora” de las innovaciones introducidas por él en la Escuela de Primeras Letras ante el Cabildo de Caracas, y ii) La “raíz hispánica” fue el acicate en todas las observaciones, labor docente y el proyecto político-educativo de Don Simón Rodríguez pues conocía las obras publicadas por educadores españoles, entre ellos la obra sobre la educación de la infancia de Don Juan Bautista Picornell.

La Educación de Simón Bolívar

En esta obra el maestro Ruíz estudia la educación de Simón Bolívar a través de tres ejes importantes: marco educativo ambiental, la educación familiar y la tesis de la enseñanza escolar. No obstante de analizar y desmontar la supuesta formación roussoniana que recibió Bolívar por parte de don Simón Rodríguez, así como las relaciones entre ellos.

Es necesario resaltar que en la introducción a dicha obra, Ruíz esboza las ideas más resaltantes acerca de la educación de Bolívar. En un primer orden de ideas, Ruíz resalta la forma en cómo ha sido tratada a lo largo de la historia la educación de Bolívar catalogándola de una “forma parcial e incidental” (Ruíz, 1991:7).

Mientras que Ruíz, a juzgar por sus propias palabras busca: “desentrañar lo verdaderamente autentico” y para eso hurgó, analizó y releyó todas “las infamaciones, testimonios, creencias y afirmaciones que a lo largo del tiempo han venido citando, comentando y difundiendo la gran

cantidad de calificados historiadores y escritores que se han ocupado del asunto” (Ídem).

La segunda idea está referida al “criterio teórico – metodológico”, y este presupuesto descansa en que la educación “va invariablemente ligada a situaciones de tiempo, lugar y circunstancias”, ponderando Ruíz el aspecto individual porque es un proceso de influencias que el mundo exterior ejerce sobre el individuo y que él tiene la capacidad de revelarse y afirmarse ante situaciones concretas de su vida; proceso este que incide en su personalidad.

Ahora bien, seguidamente explicaré los tres ejes importantes, a saber:

- Marco educativo ambiental.

En principio este marco aborda los datos biográficos de Simón Bolívar y luego Ruíz precisa dos entes fundamentales: el hogar, entendiendo éste como el espacio íntimo donde el recién nacido recibiría todo el afecto y bienes que le suministraban sus padres; y la familia regida por don Juan Vicente Bolívar y Ponte. Hombre perteneciente “al grupo rector de la sociedad caraqueña de fines de la Colonia”, se dedicaba al comercio y actuaba en los campos militares y políticos. Por su parte, Doña Concepción formaba parte de una prestigiosa familia de aquel tiempo. Ruíz la define “como una mujer proclive al orden en todos sus asuntos y de senda energía para manejarlos” (Ob. Cit., 12).

En la infancia de Simón Bolívar tuvieron presencia dos nodrizas: doña Inés Mancebo de Miyares e Hipólita. La primera de ellas se encargaba de amamantarlo en sus primeros meses de vida, mientras la segunda se encargaría de su infancia, ya huérfano.

Bolívar le fue agradecido a ellas, y lo expresaba con hechos concretos. Ruíz, al respecto destaca mediante la indagación y lectura de cartas escritas por Bolívar, que en lo referente a Inés Mancebo de Miyares intercedió ante el “Coronel Pulido, gobernador de Barinas, para pedirle que levante el secuestro que pesaba sobre los bienes de dicha señora”. En otra carta enviada al coronel José Félix Blanco, intendente del Orinoco en 1827 le expresaba:

Mí querido coronel y amigo: Con el mayor interés me empeño con Ud. Para que usted se tome la pena de oír en justicia a mi

antigua y digna amiga la señora Mancebo de Miyares, quien en mis primeros días me dio de mamar. ¿Qué más recomendación para quien sabe amar y agradecer? Soy de Ud., el mejor amigo. BOLÍVAR (Bolívar, 1950:642-643. Compilación de Vicente Lecuna. Vol. II) Mayúscula del original.

En lo que respecta a la nodriza Hipólita, Bolívar en 1825 “mandó desde Guayaquil a asignarle una pensión de 30 pesos mensuales” y el 10 de julio del mismo año, le escribió desde Cuzco a su hermana María Antonia, lo siguiente:

“Te mando una carta de mi madre Hipólita, para que le des todo lo que ella quiere, para que hagas por ella como si fuera tu madre; su leche ha alimentado mi vida y no he conocido otro padre que ella” (Lecuna, 1956. Tomo I: 31-32. Citado por Ruíz, 1991:15).

Ahora bien, en lo que respecta a los espacios donde Bolívar vivió su infancia, destaca la casa de San Jacinto donde nació en 1783, ubicada en la capital de la ciudad cerca de la Plaza Mayor, la “casa o morada de Las Gradillas” perteneciente a Bolívar por medio del “Vinculo o Mayorazgo de la Concepción” en la cual vivió en 1802 a su regreso de Europa con doña María Teresa del Toro y Alaiza; ella murió en dicha residencia el 22 de enero de 1803.

En el transcurso de su infancia, Bolívar pudo disfrutar de estaba en la Cuadra Bolívar ubicada al sur de la ciudad; era una “mansión de recreo de la familia” cuya construcción fue dispuesta por doña Concepción hacia 1789. Y en el Ingenio de San Mateo, finca ubicada en el estado Aragua la cual era visitada con regularidad por Bolívar, su madre y hermanos.

La ciudad natal de Bolívar fue Caracas. Para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX esta ciudad fue el centro de atención de diversos viajeros que llegaron a ella proveniente de distintos destinos. Entre estos viajeros destacan: el Conde Louis Philippe de Sagur; a este conde le impactó la geografía de esta ciudad en especial su valle.

El Barón de Humboldt llegó a Caracas en 1800. Su visión de dicha ciudad es científica y emotiva porque destaca un análisis minucioso de la ubicación de la ciudad, concretamente la distancia entre el valle de la ciudad y las montañas del Ávila; así como el gentilicio de los caraqueños, resaltando de ellos sus costumbres.

Por último, Francisco Depons, recoge en su obra *Viaje a la parte oriental de Tierra Firme*, publicada en 1804 sus memorias acerca de la ciudad en estos términos:

“Caracas se levanta en un valle de cuatro leguas, orientado de este a oeste, entre montañas que bordean el mar desde Coro a Cumaná (...) En vez de un calor insoportable, como parece que debiera sentirse a tan corta distancia del Ecuador, la primavera reina allí casi de continuo (...)” (Citado por Ruíz, 1991:21).

Para 1795 Caracas contaba con sus límites fijados por el Cabildo mediante un Acuerdo, estos son:

“Hacia el norte el Rio nombrado Arauca tomado desde el cerro de Abila de donde viene hasta el rio Guayre en que derrama; asia el Sur este propio Rio desde la boca de Anauco hasta la quebrada nombrada de Lazarinos: asia el Poniente desde la boca de esta quebrada hasta el cerro el Calvario por cuya falda continuará el lindero hasta el matadero conocido con el nombre de Caruata arriba y de aquí proseguirá por el lecho de este riachuelo hasta el cerro de Abila (Archivo del Ayuntamiento de Caracas: Actas Capitulares.1804. Acta del 6 de diciembre, f.148. Citado por Ruíz, 1991:21).

Destaca en el periodo Colonial la conformación de clases sociales en Caracas, entre ellos: los blancos peninsulares, los blancos criollos, los blancos no poderosos, los blancos de la orilla y los pardos. Entre ellos existía pugna en menor o mayor grado; destacándose la existente entre pardos y blancos criollos, pues aquellos llegaron hasta posiciones que entorpecían las acciones de éstos, debido a “la liberalización de la política española, que incluyó la exaltación del trabajo y el reconocimiento del trabajador y, en parte, porque la búsqueda del equilibrio social que caracterizó la gestión gubernativa peninsular, llevó a cientos magistrados a posiciones de apoyo a los pardos frente a las pretensiones soberbias y prepotentes de los blancos criollos” (Ruíz, 1991:25).

Simultáneamente al crecimiento de la ciudad de Caracas, fue gestándose el nacimiento de nuevas ideas que colindaban con las ideas ya establecidas y sus pregoneros. Ya en el reinado de Carlos III (1759-1788) en

España había tendencias “por incorporarse a las corrientes progresistas vigentes en los más importantes países europeos”.

Es el caso de la primacía de las creencias religiosas, esto es el catolicismo “y su sentido cristiano de vida, matizó las formas de ser, pensar y actuar de la comunidad española” a la cual América no escapó. Por ejemplo, en el terreno político, afirma Ruíz: “el sistema colonial se impuso manteniendo su dominio sobre el territorio, haciendo cumplir sus leyes y normas, ejerciendo la autoridad, manejando la explotación de la producción y el comercio y conduciendo conforme a su conveniencia el desarrollo de la vida social” (Ob.Cit., 26).

Pero esta situación fue cambiando a comienzos del siglo XVIII; en esta época se reconoce a la razón como única pauta de juicio, la verdad evidente en sustitución por la verdad revelada, así como la preponderancia del criterio de la experiencia y el criterio de demostración. Ruíz, puntualiza al respecto: “Por otra vía se llegó a la crítica de la nobleza ociosa y a los prejuicios hidalgos y se ensalzaron las artes manuales y las profesiones y las profesiones útiles. También fueron señales de este nuevo tiempo el interés por la cultura y la fe en la educación” (Ob.Cit., 27).

Ahora bien, entre 1783, fecha del nacimiento de Bolívar hasta su viaje a Europa en 1799 ocurrieron diversos acontecimientos notables los cuales él fue quizá un observador acucioso. Me refiero a los protagonizados por Andresote, Miguel Luengo y Manuel Espinoza, así como los movimientos de José Leonardo Chirinos y José Caridad González promovidos en la Sierra de Coro en 1795, “inspirados por la ley de los franceses”. Se unirá a estos movimientos el encabezado por José María España en 1797. No obstante, Bolívar debió ser testigo o al menos conocedor de cómo fueron decapitados y descuartizados José Leonardo Chirinos y José María España en 1796 y 1799 respectivamente, en un patíbulo levantado en la Plaza Mayor de Caracas a escasas cuadras de su Casa Natal.

De la misma forma a resaltar es la jefatura de la ciudad en el periodo entre 1783 y 1799 presidida por “el brigadier don Manuel González Torres de Navarra (1782-1786), el coronel don Juan Guillelmi (1786-1792) y el maestre de campo don Pedro Carbonel Pinto Vigo y Correa (1792-1799).

- La educación familiar

La infancia de Simón Bolívar estuvo marcada por la orfandad. Pues tenía dos años y medio cuando murió su padre don Juan Vicente, y nueve

años cuando murió su madre, doña Concepción. Debido a estos sucesos no se conocen fuentes fidedignas de cómo fue su educación, pero lo que sí abundan son, a decir del propio Ruíz “narraciones imaginativas, especies fantasiosas o simples conjeturas” que construyen una visión más literal que histórica.

Ruíz en un aparte titulado, El niño incorregible, establece de manera descriptiva cómo fue el carácter de Bolívar en su niñez. Pero antes de hacer lo anterior establece la manera errada en que le historiador Arístides Rojas narra la relación entre Simón Bolívar y su tutor el licenciado don José Miguel Sanz, presentándola como punitiva e insoportable entre ambos.

Esta concepción se debe en gran parte a registros anecdóticos que se han suscitado en la familia Sanz, creído por la generaciones venideras y repetidas por otros historiadores. Sin embargo, Ruíz aprecia y resalta la visión de dos historiadores: el Dr. Vicente Lecuna y monseñor Eugenio Navarro. Y seguidamente presenta los argumentos del Dr. Lecuna y establece la disparidad entre éste y Arístides Rojas en cuanto a las relaciones entre Sanz y Bolívar.

En lo que respecta a los argumentos expuestos por el Dr. Lecuna quiero resaltar dos; el primero de ellos se encuentra en el trabajo *Adolescencia y juventud de Bolívar*, publicado en 1930 en el N° 52 del Boletín de la Academia Nacional de la Historia, a saber:

Toda esa historia referida por el ilustre escritor es perfectamente falsa. No hubo tal niño malcriado, ni su madre señora inteligente y amorosa lo separó jamás de su lado. (...) Hoy nadie cree la leyenda del niño monstruo ni es verosímil que una madre caraqueña, llena de comodidades y riquezas y rodeada de numerosos deudos y de fieles esclavos, se desprendiera de su hijo más pequeñito para mandarlo por dos años a casa de un abogado, honorable y acreditado sin duda, nombrado sólo para ocuparse de la defensa judicial de los intereses del niño, por disposiciones de la ley y honrosa designación de la Audiencia de Santo Domingo, en un solo asunto (...)

El segundo argumento es más claro y agrega otro elemento importante. Ruíz (1991:43) lo puntualiza en estos términos:

A la base testimonial de la familia del licenciado Sanz en que Arístides Rojas fundamenta sus afirmaciones, Lecuna opone la de los familiares de Bolívar. Dice que habiendo él consultado a Mariana Camacho sobre el asunto, ésta contestó con entereza que cuando el señor Rojas publicó el episodio toda su familia se sorprendió mucho porque jamás habían oído nada semejante y juzgaba que la leyenda era falsa. Con mucha sensatez observaba –dice Lecuna– que ninguna madre caraqueña se desprendía de un niño de tan tierna edad para mandarlo a casa extraña, de lo cual no se conocía ejemplo en la sociedad.

En cuanto al monseñor Nicolás Eugenio Navarro presenta su argumento y posición se su reseña Un episodio divertido de la primera educación de Bolívar, publicado en el citado boletín, pero en el N° 149 del primer trimestre de 1955, él precisa: “no pasa de ser una conseja fantástica lo de la tutoría y encomienda a la férula de Sanz del párvulo Bolívar, con todas las chistosas anécdotas que adornan el cuento, por más apoyado en jactancioso alarde de tradición familiar” (Ruíz, 1991:42).

Ahora bien, en el testamento de don Juan Vicente Bolívar fechado el 13 de enero de 1786 éste estableció la figura de tutora y curadora que en un primer momento sería doña María de la Concepción Palacios, su mujer y madre se sus hijos. En los seis años que duró en el cumplimiento de estas obligaciones resalta no sólo su labor de conducir y educar a sus hijos, sino “la construcción de la Quinta del Guayre, también llamada Cuadra Bolívar, en un terreno situado al sur de la ciudad adquirido por su esposo, la cual pasó a ser de de Simón” (Ob.Cit., 45-46).

Una vez fallecida Doña Concepción en julio de 1792, Bolívar tuvo un segundo tutor, su abuelo don Feliciano Palacios y Sojo, aunque él asumirá este cargo en un tiempo inferior a un año, porque murió el 5 de diciembre de 1793.

El tercer tutor que tuvo Bolívar su tío, don Esteban Palacios y Blanco. En un testimonio recogido por Ruíz (1991: 49-50) se muestra “la calidez de las relaciones” entre ellos, a pesar de las distancias y su posterior encuentro en 1798:

“Mi querido tío Esteban y buen padrino: Ayer supe que vivía usted y que vivía en nuestra patria. ¡Cuántos recuerdos se han aglomerado en un instante sobre mi mente! Mi madre, mi buena madre tan parecida a usted, resucitó de la tumba, se ofreció a mi imagen. Mi más tierna niñez, la confirmación y mi padrino, se reunieron en un punto para decirme que usted era mi segundo padre. Todos mis tíos, todos mis hermanos, mi abuelo, mis juegos infantiles, los regalos que usted me daba cuando era inocente (...) todo vino tropel a excitar mis emociones (...) la efusión de una sensibilidad delicada. Todo lo que tengo de humano se removió en mí: llamo humano lo que está más en la naturaleza, lo que está más cerca de las primitivas impresiones. Usted mi querido tío me la ha dado, a su pura satisfacción por haberse vuelto a sus hogares, a su familia, a su sobrino y a su patria. Goce usted, pues como yo, de este placer verdadero; y viva entre los suyos el resto de los días, que la providencia le ha señalado, para que una mano fraternal cierre sus párpados y lleve sus reliquias a reunirnos con las de los padres y hermanos que reposan en el suelo que nos vio nacer.”

El último aspecto a señalar en este aparte es el relacionado a los curadores. Estos fueron “apoderados judiciales” que si bien es cierto no tuvieron funciones educativas, sí estuvieron en funciones relacionadas con los intereses del menor.

El primero de ellos fue el licenciado Miguel José Sanz, “nombrado por la Audiencia de Santo Domingo en 1786 para que manejara cuestiones relativas en testamentaría del niño”. El licenciado Sanz era el curador ad litem encargado de “defender ante los tribunales los bienes o un asunto dado de su representado”. Y para el caso concreto de Bolívar defender sus “derechos con respecto a los bienes que constituían el llamado Vínculo de la Concepción, que había legado su primo y padrino don Juan Félix Aristigueta, Maestro en Artes y Doctor en Sagrada Teología de la Real y Pontificia Universidad de Caracas” (Ruíz, 1991:56).

El segundo curador fue don Francisco Antonio Carrasco, quien tuvo dos funciones: i) administrar la tienda de mercería propiedad de Juan Vicente Bolívar y su esposa doña Concepción, y distribuir a los hijos de estos la fortuna dejada por don Juan Vicente Bolívar. El último curador

fue don José Remigio Ocando. En 1795 el tutor don Carlos Palacios realizó un inventario de los bienes de Simón Bolívar, el cual fue avalado por el curador aludido y entregado al receptor Domingo de Albor.

- La tesis de la enseñanza escolar

El primer antecedente que se tiene en este aspecto son las posibilidades de que Bolívar asistiera a la escuela de primeras letras, de la cual don Simón Rodríguez era maestro; estas posibilidades eran “incidentales, imprecisas o dudosas” (Ob. Cit., 115).

Lo cierto del caso es que en 1883 Ramón de la Plaza en su *Ensayos sobre el Arte en Venezuela* (1883) al referirse a don Cayetano Carreño le expresara: “los alumnos de don Simón, entre los cuales figura Bolívar, fueron innúmeros”. En otros términos, pero afirmando la relación alumno-maestro la precisa M. A. Cateriano en 1890. Posteriormente afirman la tesis Manuel Landaeta Rosales en 1916, Gustavo Adolfo Ruíz en 1953, Bernardo Núñez en 1954, Mercedes M. Álvarez F. en 1966, Manuel Pérez Vila en 1971 y Aureo Yépez Castillo en 1985.

Ahora bien, en lo que respecta a la caracterización de la Escuela Pública de Primeras Letras, Latinidad y Elocuencia de Caracas hay que destacar que la misma estuvo bajo la rectoría del Cabildo hasta los tiempos de la República, creada en 1767.

Como su nombre lo indica dicha escuela estaba conformada por dos establecimientos: Escuelas de Primeras Letras y la otra de Latinidad y Elocuencia, las cuales funcionaban en el mismo local pero separadas. Ambos centros estaban bajo la responsabilidad de un maestro principal y un maestro subalterno.

El primero de ellos “era responsable de la organización y tenía sus propios deberes en cuanto a la enseñanza del latín; el segundo podía ser un simple auxiliar para las primeras letras o un maestro en propiedad como lo fue don Simón Rodríguez” (Ruíz, 1191:117).

Entre los maestros principales que hicieron vida en dicha escuela destaca: don Manuel Domínguez Saravia (1767-1777) y don Guillermo Pelgron (1778-1810). Por parte de los maestros subalternos destacan: don Cristóbal de Silva (1787), don Simón Rodríguez (1791-1795), don Juan Bautista Vale (1796-1809) y don Ramón María de la Peña (1809-1810).

Entre tanto, en la ciudad de Caracas ya en la última década del siglo XVIII funciona un Colegio Seminario a cargo de Fray Francisco de Andújar y el Convento de San Francisco a cargo del Padre Fray Manuel de Jesús Nazareno Zidardia, ambas para niños blancos.

Existía para ese momento la división en cuanto a la administración de las escuelas. Por un lado: la Iglesia Católica quien tenía respaldo por parte de las autoridades civiles, y por otro le Ayuntamiento cuyo ámbito era casuístico.

Destaca además, la autonomía que gozaba el maestro Rodríguez, lo cual se evidencia, según apunta Ruíz, al presentar “su proyecto de reforma del orden educativo de la ciudad, aparecen tramitados directamente con el Cabildo, sin la intervención ni participación del Pelgron, maestro principal”. Este proyecto se destaca por reclamar el abandono educativo del cual eran objetos los pardos.

En síntesis, don Simón Rodríguez abogó por la formalidad, nuevos preceptos reguladores, estructuras orgánicas y por tanto, firmeza e institucionalidad para la Escuela Pública.

Bibliografía

- Bianco, J.M (1969) Renovación Académica. Enfoque para la Doctrina y la Instrumentación operativa del proceso. Ponencia presentada ante el Consejo Universitario por el doctor Jesús M. Bianco, en nombre de las autoridades de la institución. Universidad Central de Venezuela.
- De Sola, R. (1976) La Universidad de ayer de hoy y de mañana. Caracas. Consejo Municipal del Distrito Federal.
- Luque, G. (2001) Historia oral. Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruíz). Caracas. Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.
- Ruíz, G. A. (1990) Simón Rodríguez. Maestro de Escuela de Primeras Letras. Caracas. Academia Nacional de la Historia.
- Ruíz, G. A. (1991) La educación de Bolívar. Caracas. Fondo Editorial Tropykos.

- Ruíz, G. A. (1998) Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrados.
- Urbaneja, D. B. (2002) La política venezolana desde 1899 hasta 1958. En temas de formación sociopolítica. N° 39. Caracas. Publicaciones UCAB – Centro Gumilla.
- Urbaneja, D. B. (2009) La política venezolana desde 1958 hasta nuestros días. En temas de formación sociopolítica. N° 7. Caracas. Publicaciones UCAB – Centro Gumilla.
- Uslar Pietri, A. (1983) La isla de Robinsón. Barcelona. Seix Barral Biblioteca Breve.

Belén Sanjuán, Maestra

Ángel Alvarado

Si alguna palabra identifica a esta insigne venezolana esa es: maestra. Así comenzamos esta reseña que constituye un esfuerzo más por la recopilación y promoción de la vida docente de la maestra Belén Sanjuán, referencia ineludible de la memoria educativa de Venezuela. Esfuerzos por rescatar su pensamiento y acción pedagógica que han tomado auge en estos últimos años a partir de la gestión (2002-2007) del Ministro Aristóbulo Istúriz desde el Ministerio de Educación. Su nombre se lee ahora como referencia en los proyectos de reforma curricular que adelanta el Estado y por ende su legado forma parte del debate pedagógico docente de estos días.

Belén María Sanjuán Colina nace en la Parroquia San Juan de Caracas, Venezuela, según su cédula de identidad un 1º de marzo de 1917, pero según su exalumno Rubén Hernández “se lo celebramos el 29 de febrero. Ella decía que cumplía cada 4 años, en los años bisiestos”, recuerda Hernández (Davies, 2004). Sin embargo Bracho (2005) indica el año 1916 como su fecha de nacimiento. América Bracho Arcila colega y amiga de Belén Sanjuán publica en el año 2005 como compiladora “La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán” trabajo enriquecido por sus relaciones de vida junto a Belén, como alumna de la Escuela Experimental Venezuela, como maestra en su Instituto de Educación Integral, como representante de sus hijos educados en el mismo, como amiga y dicho por ella “como admiradora y estudiosa empedernida de la obra de Simón Rodríguez”.

Los estudios de Belén Sanjuán transcurren durante parte del período de la dictadura de Juan Vicente Gómez en la “Escuela Normal de Mujeres”, de la cual egresa en el año de 1935, justo cuando fallece el dictador.

Se inicia como docente en el año 1936 en la Escuela Federal Bolívar, en Caracas, ubicada de Sordo a Peláez. En esta escuela trabaja menos de un año y se marcha a emprender el proceso de transformación de gran

parte de la escuela venezolana, orientado por el Movimiento de la Escuela Nueva y especialmente por los fundamentos de la Educación Integral.

La Escuela nueva y la educación integral, su inspiración pedagógica

El movimiento de la Escuela Nueva en el Mundo tuvo su origen en la Europa del siglo XIX y a decir de Luque (2008):

... en un contexto de insatisfacción de los sectores progresistas por las prácticas de la escuela tradicional basada en un plan de estudios rígido, férrea disciplina, verbalismo y memorización; típicas expresiones de la pedagogía tradicional de entonces (p. 12)

Fueron precursores de la Escuela Nueva: Cecil Reddie (1858-1932) Inglaterra, María Montessori (1870-1952) Italia, John Dewey (1859-1952) EUA, William Kilpatrick (1971-1965) EUA, Ovidio Decroly (1871-1932) Bélgica, Adolfo Ferrieré (1879-1960) Francia, entre otros.

Como algunos atributos de las Escuelas Nuevas Adolfo Ferrieré (citado por Luque, 2008) destaca los siguientes:

... estas deben ser laboratorios de pedagogía práctica; la coeducación o educación conjunta de ambos sexos; la organización de trabajos manuales y el estímulo del trabajo libre en los niños; el cultivo del cuerpo por la gimnasia; la enseñanza basada en los hechos y las experiencias; un programa basado en los intereses espontáneos del niño; el desarrollo del juicio y la razón; el trabajo individual y el trabajo colectivo; la organización de repúblicas escolares; la práctica de la emulación; las sanciones positivas; la música colectiva; la educación de la conciencia moral a partir de la experiencia social, etc... (p. 18)

Es así como el método de proyectos, el conocimiento por la acción o acto (pragma), el contacto directo con el entorno social y ambiental, los centros de interés y por ende la Educación Integral constituyen expresiones pedagógicas de la Escuela Nueva. El mismo Luis Beltrán Pietro Figueroa (1940) indica para el caso de Venezuela que:

Para los maestros venezolanos, la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodi-rección de los espíritus infantiles, que marchan a la integración. (p. 56)

Afirma Bracho (2005) que en la práctica de aula, Prieto Figueroa fue el precursor de la educación integral en Venezuela al aplicar las orientaciones de la Escuela Nueva. Y define la educación integral como:

... un método pedagógico para desarrollar la totalidad de la personalidad de educandos y educandas. Su meta no es otra que preparar para la vida, por eso abarca todos los saberes y valoriza el trabajo. Su objetivo no es llenar la cabeza con conocimientos no entendidos, sino enseñar a aprender para que sigan aprendiendo; tampoco es destacar solamente los grandes valores universales de la ciencia y el arte académico sino formar, a la par, un profundo sentimiento nacional mediante la utilización de la cultura popular, las tradiciones y las costumbres cotidianas de venezolanos, venezolanas y latinoamericanos en general. (p. 22)

La propia Belén Sanjuán en una nota de 2003 compilada por Bracho (2005) nos dice:

La educación integral es una experiencia continuada en Venezuela durante los años 1936 y 1999, destinada a vencer dificultades del medio escolar y los hábitos didácticos de instituciones tradicionales de enseñanza. Igualmente la distancia entre las leyes y la realidad nacional (p. 35).

Nótese como se refiere a dos fechas significativas en el trabajo con la educación integral, 1936 en sus inicios y 1999 con la implantación de las Escuelas Bolivarianas, en las cuales creyó y alimentó de esperanzas: "... Ahora, a mis ochenta años y pico, veo mi sueño hecho realidad en las Escuelas Bolivarianas (...) Y seguiré soñando, nadie debe dejar de soñar. Sí, sueño con algo que no tendré tiempo de ver hecho realidad: todas las escuelas serán algún día Bolivarianas, para sembrar el futuro de rectos y solidarios republicanos." (p. 17).

Una vez que Belén Sanjuán deja la Escuela Federal Bolívar acepta entonces, una invitación del Profesor Sabás Olaizola para crear la Escuela José Gervasio Artigas, institución de carácter experimental, con miras a desarrollar el proceso de transformación que se aspira desde el Movimiento de la Escuela Nueva. Otras instituciones que sirvieron de escenario para el desarrollo teórico y práctico de este Movimiento y que tuvieron la oportunidad de contar con el trabajo docente de Belén Sanjuán fueron: la Escuela Experimental Venezuela de Caracas, el Jardín de Infancia Experimental de San Cristóbal del cual fue Directora y la Escuela Experimental América de Caracas donde trabajó también como Directora, así mismo contribuyó con la creación y desarrollo de otras instituciones en la misma orientación pedagógica.

Con escasos recursos y con el apoyo de Olaizola, ayudó a organizar la Escuela Experimental América, ubicada en aquel entonces en la esquina de Mamey (Davies, 2004). Con relación a esta Escuela Bracho (2005) afirma que: "me atrevería a decir que esta experimental fue creada por el Ministro Rafael Vegas para abrirle horizontes a Belén". Rafael Vegas fue Ministro de Educación desde 1943 hasta 1945. La dictadura del Presidente Marcos Pérez que se mantiene entre 1952 y 1958 clausura la Escuela Experimental América, dejando a Belén Sanjuán y a su grupo de trabajo desempleados.

Especial mención tiene el Profesor Sabás Olaizola (uruguayo) quien influyó significativamente en el pensamiento y acción de Belén Sanjuán. El Profesor Olaizola fue propulsor de la Escuela Nueva o Activa –como también se le conoce– en su país, en el cual creó por decreto oficial las Escuelas Experimentales de Las Piedras (1925), Malvin (1927) y Progreso (1928), así mismo fue impulsor de este movimiento en Venezuela, Ecuador y otros países de Centro América (Luque, 2008). Viene a Venezuela

como parte de la Misión Uruguay avalada por la gestión (1936-1942) del Gobierno de Eleazar López Contreras.

El Maestro Prieto Figueroa en su libro “La Escuela Nueva en Venezuela” publicado en el año 1940 y escrito junto a otro gran maestro venezolano, Luis Padrino (1908-1969) defensor e impulsor de la educación rural se refiere al Profesor Sabás Olaizola de la siguiente manera:

... maestro uruguayo, con el acopio de ciencia y de verdad, pero sobre todo con una sensibilidad y un espíritu comprensivos y humanos, con alma de artista, se ha dado por entero a la tarea laudable de arraigar en América la escuela activa, por la cual luchan denodadamente los maestros progresistas del mundo entero. (p. 60)

Sí bien esté movimiento fue de alcance mundial y sus precursores iniciales estaban lejos de nuestras fronteras, jamás pretendió promover una copia de modelos o prácticas foráneas: “No es su escuela una copia servil de una Escuela cualquiera de Europa o Norteamérica, ni en ella se aplica un método escogido al azar entre las muchas técnicas modernas” (p. 60) se refería Prieto (1940) a la Escuela Nueva de las Piedras en Uruguay dirigida por Olaizola.

Tampoco lo fue la Escuela José Gervasio Artigas de Venezuela, Prieto (1940) afirma que:

Sabás Olaizola está entre nosotros. Contratado por el gobierno venezolano (...) Ya lo tenemos al frente de la Escuela Experimental José G. Artigas, creada especialmente para él, experimentando, adaptando, creando (...) No quiere Olaizola repetirse o imitarse a sí mismo, por eso la Escuela José G. Artigas no será un doble de la Escuela de las Piedras (...) La escuela ha de adaptarse al medio, aprovechando las condiciones favorables para la obra educacional y obrando sobre las desfavorables para transformarlas en influencias saludables. (p. 64)

En una nota del año 2003 compilada por Bracho (2005) la propia Belén Sanjuán dice: “No me conformé con soñar con la educación integral

que aprendí de Sabás Olaizola. Dedicué mi vida profesional a construirla y reconstruirla” (p. 17).

El Instituto de Educación Integral, su “Escuelita”

Posterior a la clausura de la Escuela Experimental América por parte de la dictadura, no se apaga el espíritu docente, transformador e innovador de Belén Sanjuán, y junto a Amalia Romero y Hortensia Salazar fundan el Instituto de Educación Integral en Caracas. Dice Bracho (2005) “Nuestra escuela privada, el Instituto de Educación Integral, fue fundado en 1955 precisamente para preservar los principios de la moderna pedagogía de las escuelas experimentales cuando casi ya no la utilizaban” (p. 81).

Muestra de ese espíritu es lo que reseña Davies (2004): “En 1955, le dijo al dueño del aserradero Caracas: “Vengo a hacerle una proposición deshonesta. Hágame este mobiliario para una escuela y le empiezo a pagar dentro de 4 meses”, así comenzó a crearse el Instituto de Educación Integral, que funcionó hasta finales de los 90 cuando cierra sus puertas. De la misma fuente (Davies, 2004) extraemos estas palabras de Mibelis Acevedo exalumna, periodista y actriz que se refiere a: “Nuestra escolita –puro amor lo del diminutivo, porque sólo cosas grandes ocurrían allí dentro– funcionaba en una casa de San Bernardino, que por obra y gracia de sus fundadoras (...) alcanzaba ribetes de evolucionado centro de enseñanza” (p. 13).

Tal como se ha venido afirmando fueron el Movimiento de la Escuela Nueva y la Educación Integral pilares pedagógicos de su acción docente, pero no podemos dejar de nombrar el Plan de Maestros Asociados, los Centros de Interés y la República Escolar como expresión de éstos.

Nos dice Nalerio (2008) que “Los maestros asociados, como primera tarea, tendrán que discutir la elección del centro de coordinación, como conjunto orgánico de objetos, y como objeto él mismo, destinado a integrar el campo de la experiencia, en los actos educativos y procesos del aprendizaje”

Por su parte Bracho (2005) al referirse al Plan de Maestros Asociados dice lo siguiente:

Consiste en disponer un salón de clase para cada área del saber científico y artístico, dotado del material didáctico apropiado para las asignaturas afines que componen el área. Cada salón con un maestro fijo que tiene vocación para esas asignaturas y por eso no sólo goza enseñándolas sino que sabe enseñarlas, tiene habilidades para interconectarlas debido a que domina la didáctica especial de cada asignatura del área y puede manejarlas en una enseñanza-aprendizaje integradora de saberes (...) Los ambientes creados se denominaron: Laboratorio, Taller, Aula, cada uno con un amaestro fijo pero los tres con una asociación horizontal para trabajar cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del trabajo escolar; de tal manera que lo enseñado en el Laboratorio tuviera relación y continuidad con lo enseñado en el Taller y luego en el Aula. (p. 41)

Belén Sanjuán en una nota sin fecha escribe a Bracho (2005) “Lo más importante de la Educación Integral en sus orígenes es lo del Plan de Maestros Asociados que se inició entre 1924-1927 empleando el sistema de los Centros de Interés bajo las técnicas de ideas asociadas del Doctor Ovidio Decroly” (p. 15)

Prieto y Padrino (1940) presentan un informe que fue entregado por Olaizola al entonces Ministerio de Educación Nacional, donde describe y expone el fundamento teórico de la Escuela Experimental José Gervasio Artigas, dicho informe es definido por ellos como un “estudio técnico-pedagógico, que bien merece ser conocido y estudiado por todos los maestros”. En este documento Olaizola define los Centros de Interés como:

Siguiendo a Decroly y a Dewey, concebimos los Centros de Interés como formas didácticas en que la experiencia teórica, denominada saber, nace de la experiencia vital, que se llama vivir. Pero esta experiencia plena de sentido que es el vivir, no da solamente sectores de experiencia teórica. Están en ellas todas las formas vitales primordiales, que dan fundamento a la cultura: el trabajo, la técnica del producir económico, el reino de la armonía moral, el mundo imaginario del arte, la conciencia social. Debe pues la escuela partir de una coordinación de tales vivencias de

sentido para formar un medio educativo pleno de significación en el alma del niño, donde este realice la experiencia real de los auténticos valores de la cultura (p. 72)

Así mismo la República Escolar o Autogobierno Escolar fue una forma de organización, funcionamiento y de trabajo en la escuela. La misma tenía como propósito simular la experiencia de vida del Estado ideal –enfáticamente Bracho (2005) afirma “La República Escolar NO es un replica de la organizada para una nación (p. 76)- en el marco de asignación de roles y funciones similares, adaptadas y contextualizadas a la escuela. Pregunta Belén Sanjuán, “... ¿no dijo Simón Rodríguez que si queremos tener República debemos formar Republicanos?...” (p. 17). Sigue Bracho (2005) dando argumentos para el desarrollo del Autogobierno Escolar:

...una escuela que pretende la formación integral de futuros ciudadanos de una democracia, debe tener un método que incluya esa perspectiva pedagógica y ésta no es otra que la República Escolar porque enseña vivir en democracia, con disfrute de una libertad de los demás y ejercitación de la solidaridad; porque coordina la cooperación del alumnado en diversas actividades de la escuela; porque favorece el libre desarrollo de la personalidad del alumno; porque facilita la sustitución de la disciplina impuesta por el maestro, que es característica de la escuela común tradicional, por una disciplina conciente que es aceptada por los educandos debido a que ellos han participado en la elaboración de las normas y cooperan en el mantenimiento de la disciplina escolar. (p. 75)

Por último una nota de Belén Sanjuán en Bracho (2005): “En las Repúblicas Escolares Robinsonianas la disciplina correcta es el primer objetivo al que el educador, docente o maestra o maestro debe atender con toda su energía creativa valiéndose de todos los medios científicos que están a su alcance para construir una sociedad protagónica, crítica, solidaria y participativa”. (p. 100)

Hablan las Páginas de su Libro

Sí bien, Belén Sanjuán escribió cuentos infantiles, obras de teatro y dejó numerosas notas, informes y documentos, nunca publicó sus experiencias en un libro. En un discurso de graduación en su escuela dijo: “¿Por qué no he escrito un libro? Aquí les va mi respuesta: porque mis alumnos son las mejores páginas que he escrito, en su rumbo, en su dignidad de ciudadanos de la República...” (Bracho, 2005). A continuación presentamos algunas páginas de ese libro.

Al día siguiente que fallece Belén Sanjuán, Mibelis Acevedo publicó en Últimas Noticias (citada por Bracho (2005)):

Hay mujeres cuyas fuerzas alcanzan para crear toda una nueva raza de hombres. Y esa fuerza estaba en Belén Sanjuán, la señorita Belén. Y al así mentarla, la imagen que podría dibujar la mente inadvertida de quien no la conocía es la de una lánguida maestra de escuela: apenas visible, apenas real. No, que va: Belén, mi señorita, era todo lo contrario: por fuerte, por posible, por avasallante, por sólida, por grande y tangible. (p. 13)

En este momento quizás nos preguntaremos, ¿Qué ocurría en esa Escuela? ¿qué se aprendía?, continuamos con la palabra de Mibelis Acevedo:

Allí no nos enseñaban sólo a contar, no sólo a diseccionar insectos y ojos de buey, no sólo a escribir y hablar en lúcido castellano o hacer maquetas de las capas de la atmósfera, no. Allí nos enseñaban a bailar, a esculpir, a dibujar, a escribir poesía, a actuar, a recitar a Neruda, Rengifo, Nazoa, Martí, Mistral; nos enseñaban a caminar sin tropezarnos, a hacer hallacas, a cuidar los más pequeños, o a hilvanar elaborados discursos. Junto al valor de la higiene, del orden, del método de la ciencia como base del conocimiento, nos formaban en el valor de la verdad, de la solidaridad necesaria, de la línea como imaginaria alegoría de la conducta, de la coherencia. Nos enseñaban a planificar, a dirigir

grupos, a gestionar y evaluar nuestra propia educación, a entender la actividad humana en sociedad como acción política, y por tanto, manejarnos como República Escolar... (p. 14)

Arturo Castillo Linares, uno de sus alumnos, (citado por Davies (2004)) señala que la escuela se vio atacada de diversas maneras, se pretendió afirmar que la metodología era anacrónica: “Fue una manera de quebrarla (...) “aunque era realmente integral y nos permitía evaluar a los profesores y evaluarnos nosotros”. De la misma fuente un representante que creyó en una educación distinta para su hijo, José Miguel Menéndez, reseña:

“Tenía una gran presencia física, los profundos ojos azules, la mirada, los gestos, el cabello, en sus gestos. Pero esa imagen formal expresa un contenido importante, era una persona dirigente, magnética, inflexible, autoritaria en el buen sentido de la palabra. De ella lo que más me llamó la atención fue la coherencia entre el pensamiento y la acción”.

Berenice Espejo, estudiante, (citada por Singer (2007)) tenía dentro de la República Escolar el rol de Ministra de Relaciones Interiores:

“No se dedicó a perseguir delincuentes, su función en la república escolar era hacer que todos se respetaran y que todo funcionara bien (...) asegura que le debe su carrera de médico fisiatra a las clases de ciencias biológicas que recibió de Sanjuán, también le debe su formación moral e incluso su espíritu crítico (...) Espejo recuerda que en pleno momento de ebullición de la izquierda en el mundo, en el aula se hablaba de lo que estaba sucediendo, pero asegura que nunca se intentó influir a los estudiantes. Se hablaba de política, pero no se imponía nada.”

La misma Berenice indica: “Era una educación distinta a la convencional. Para entonces era la vanguardia, por eso mis padres me inscribieron, porque teníamos acceso a la cultura, a la música, a otra mirada del mundo”.

Gunilla Álvarez, hija de la cantante Morela Muñoz estudiante, (citada por Singer (2007)) afirma que:

...celebra que el pensamiento de su maestra sea recogido en el nuevo pensum. De las normas de la república en la que estudió en los años 80, recuerda que no podía llevarse ropa de marca ni ostentar tenerla, pero aseguran que era por fomentar el valor de la compasión y la humildad, "no con un objetivo antiyanqui". Ejercían el autocontrol, a veces se hacían juicios populares. Tenían un decálogo de preguntas que se hacían a diario como "¿Todos los niños comen?", y el premio al mejor estudiante era un viaje a un campamento de pioneros en Cuba.

En entrevista personal, la Socióloga María Elena quien trabajo en el Instituto como auxiliar de aula, lo primero que recordó al preguntarle sobre su experiencia fue

Me enseñaron a hacer hayacas ... llegué en la época de forrar cuadernos, trabajo que realizábamos junto a los estudiantes (...) al hacer las ballacas la asepsia era total, incluso todos nos vestíamos de blanco y con el cabello cubierto (...) me sorprendió que los niños de 2do grado no tenían errores ortográficos, se escribía con plumas fuentes y abundaban los actos culturales con gran énfasis en la identidad nacional (...) siempre había un tiempo para planificar en grupo, docentes y directora lo que me sirvió para aprender sobre educación (...) en la escuela estudiaban muchos hijos de intelectuales y gente relacionada con la izquierda de la época

Recoge Guzmán (2005) -en un homenaje a la fecha realizado a Belén Sanjuán por el Ministerio de Educación- un escrito de Belén compilado por Bracho en el cual decía:

Si pudiera lograr para mí una nueva vida, me esforzaría en dar más de lo que he dado hasta ahora, y en volver a vivir con idéntica plenitud, porque con ellos he sido y soy feliz, tres momentos del panorama económico, social y político de Venezuela... 1.- El

momento privilegiado en que fui designada como maestra de primer grado en la escuela Federal Bolívar, situada en la esquina de Peláez de la ciudad de Caracas, allí realicé mi primera experiencia de gobierno escolar... 2.- De no haber coincidido mi ingreso a la escuela Normal de Caracas con el surgimiento de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, yo no hubiera podido reconocer desde aquel instante histórico hasta el presente, la importancia de las luchas gremiales para beneficio de la docencia... 3.- Aprendí que solo es maestro verdadero quien es capaz de crear, tener su estilo propio, su método y aún trabajando con los métodos ajenos, con las ideas de otros les imprime una fisionomía nueva, un color propio que emerge del intelecto y del sentimiento de quien los usa

Fallece Belén Sanjuán en el año 2004, la señorita Belén, la cuentista, la poetisa, la luchadora política, la mujer, la maestra.

Fuentes

- Bracho Arcila, América (2005). La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Davies, Vanesa (2004). Se marchó Belén Sanjuán. Artículo en: El Nacional 22/07/04. Disponible en: <http://www.aporrea.org//a9023.html>.
- Guzmán, Ana Damelis (2005). Pensamiento de Belén Sanjuán sigue vivo en la Educación Venezolana. Artículo del departamento de prensa del Ministerio de Educación 22/07/05. Disponible en: <http://www.aporrea.org/educacion/n63599.html>
- Luque, Guillermo (2008). Estudio preliminar. El libro de la Escuela Nueva en Venezuela. Coord en: La Escuela Nueva en Venezuela. Luis Beltrán Pietro Figueroa y Luis Padrino (1940). Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Nalerio, Martha (2008). Sabas Olaizola de Decroly a la escuela nueva nacional. En: Quehacer educativo. Didáctica y Prácticas

Docentes. Uruguay. Disponible en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/674e073c_qe%2090_15_did%C3%A1ctica10.pdf

- Singer, Florantonia (2007). La república escolar de Belén Sanjuán formaba estudiantes críticos. En: El Nacional 21 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://venezuelareal.zoomblog.com/archivo/2007/09/21/la-republica-escolar-de-Belen-Sanjuan-.html>

Pedro Felipe Ledezma: Avatar Político y Pedagógico de una Conciencia en el Siglo XX Venezolano

Luisa Isabel Rodríguez-Bello

Introducción

Pedro Felipe Ledezma, uno de los más destacados protagonistas del quehacer pedagógico en Venezuela durante las últimas cuatro décadas del siglo XX y los comienzos del siglo XXI, es un docente con participación activa en procesos de definición y creación de políticas, leyes, reglamentos y decretos que versan sobre la materia educativa, los cuales contemplan desde los principios y la organización del sistema hasta las condiciones de trabajo y salario. Mira la educación como un derecho del ciudadano y como una institución del estado dirigida a encaminar las transformaciones y a poner en práctica ideales de país independiente y soberano. Cree y lucha por una universidad que conciba, genere y promueva conocimientos científicos y humanísticos, útiles para la formación de sujetos sociales e históricos, portadores de valores y actitudes identitarias, preocupados por el devenir social y político, inspirados por fuertes sentimientos de amor hacia el suelo natal percibido por ellos como esencia y sangre. Sujetos de arraigo.

Su condición humana e intelectual se nutre de diversas corrientes filosóficas, que comparten creencias propagadas mundialmente en el marco de un pensamiento ilustrado que no escatima brindar las prerrogativas de la luz al pueblo: “la mayor felicidad para el mayor número”. Se alimenta del ideario marxista, tanto el que germinó en el originario partido Acción Democrática, -nacionalista, antiimperialista, progresista, promotor de identidades y de derechos civiles, casa para obreros y campesinos-, como el que le permite asumir la dialéctica como método y procedimiento para el análisis de imaginarios sociales presentes en las complejos procesos

sociohistóricos en los cuales participa y en los documentos escritos que, como historiador o pedagogo, le toca interpretar. Particularmente, es influenciado por la palabra y la acción liberadora de los nuestros: venezolanos de stirpe anti-hegemónica y universalista; como los americanistas del siglo XIX que promovieron y llevaron a cabo luchas independentistas, entre ellos, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello; como todos aquellos que han enriquecido nuestro acervo cultural con discursos éticos y estéticos, inscritos en la intrahistoria, desde donde han propiciado la lectura de una geografía espectacular, de las dinámicas y los procesos socioculturales, de las personas en sus contextos y circunstancias para invitar al reencuentro con esencias unificadoras y ejemplares.

Favorece el estudio de la cultura venezolana a través de los escritos de Mario Briceño Iragorry, un convencido de que la historia no está entre la polilla de viejos anaqueles. Ella se construye en la calle por hombres que, en ágora de sol y movimiento, libran batallas y exaltan divinos ideales de justicia, como aquella librada por el anciano Ledesma contra “la piratería colonial”¹ y contra el invasor, en un momento anterior. Un tiempo susceptible de replicarse en un presente, para lo cual las nuevas generaciones tendrían que estar preparadas, conciencia en ristre, ya aleccionadas por la fuerza de leyendas, relatos orales y símbolos del coraje primigenio, que obligan a una reflexión.

Pedro Felipe Ledezma es un ser consustanciado con la geografía local. Mantiene siempre el vínculo hacia las costumbres nativas, escenarios naturales, instituciones y hombres del pueblo en que nace y transcurre su infancia y adolescencia. Llevó a su Altigracia de Orituco inscrito en la memoria de las huellas más primarias e indelebles que atesora el organismo en su paso por este mundo, un espacio vital que evoca incluso, cuando parece que ya no hay más chance para retener el tiempo vivido ni para la propia vida.

1 “Y el viejo corcel de Ledesma reaparece hoy sobre la faz de nuestra historia con su ímpetu de mantenido frescor. Los nuevos filibusteros -ladrones de espacios y de conciencias- andan entre las aguas de la Patria, amenazando nuestra economía y ultrajando la dignidad de nuestros colores. Como en los viejos tiempos de la piratería colonial, su anuncio ha asustado aun a los guapos, y en muchas manos ha corrido ya el frío sudor del rendimiento. La fe ha empezado a flaquear en el ánimo de quienes sólo tienen premura para el hartazgo, y más de un agazapado, más de uno de esos traidores vergonzantes, suerte de Esfaltes de bajo precio en perenne trance de entregar los senderos de la Patria, se han dado a la tarea infamante de esparcir, como salvoconducto para el enemigo, las consignas del miedo pacífico y entreguista.” (Briceño Iragorry, 1998, p. 8)

Un hombre de retos y arraigos, será siempre recordado entre los más dignos y nobles maestros que han desfilado por las aulas de clase en Venezuela.

Travesía Laboral

Dignamente recorrió muchos peldaños de nuestro sistema educativo. Su hoja de servicio en centros docentes la comenzó como vigilante en una escuela primaria, en el Colegio “Sagrado Corazón de Jesús” en el año 1946, recién llegado de Altavracia, en compañía de Mario Torrealba Lossi: ambos tenían que trasladarse a pie desde Petare hasta Los dos Caminos. En 1947 se inicia como docente en la Escuela Federal “15 de Enero” (Caracas). Seguidamente, como profesor de Secundaria, en la Escuela Normal “Eulalia Buroz” (Los Teques, 1947-1948); y como profesor de Geografía e Historia y Director al mismo tiempo, en las siguientes instituciones: Liceo “Cecilio Acosta” (Coro, 1948-1948), Liceo Cagigal (Barcelona, 1949-1950), Liceo Lazo Martí (San Fernando de Apure, 1950), Liceo Arístides Rojas (1950-1952). Luego, sin ejercer cargos directivos en los liceos: Alcázar, Católico Venezolano, Pascal, San Pablo y Moral y Luces (1952-1953).

Como dirigente de oposición a la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, vivió después un largo período de persecución política y “enconchamiento” hasta que lo capturaron y encarcelaron en la Seguridad Nacional. El interrumpido trabajo pedagógico lo retomó en el Liceo Nocturno “Juan Vicente González”, del cual fue director, y en el “Andrés Bello” (Caracas, 1958-1959). Entre los años 1960 y 1962 fue designado Supervisor de Educación Secundaria por el Ministerio de Educación (ME). Luego pasó al ejercicio en Educación Superior en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) como profesor Tiempo Convencional de Historia de Venezuela, después ascendió a Tiempo Integral (1963-1967) y a Dedicación Exclusiva (1967-1969).

En el año de 1969 fue nombrado Director del IPC, cargo que desempeñó con pasión y de manera excepcional. Allí desarrolló una gestión orientada a la excelencia; asumió el compromiso de implantar una exitosa Reforma curricular, iniciada ese mismo año, y de concebir y reglamentar políticas de formación docente, muchas de las cuales perviven en la

actualidad. Ocupó el cargo de director hasta 1973, año en el que asumió la jefatura de estudios de Postgrado del IPC (1974-1975).

Es llamado a la Universidad Central de Venezuela por el profesor Feijoó Colomine Solarte, “para que integre la planta de profesores de la Escuela de Educación, UCV, desempeñándose como profesor de Administración escolar y Prácticas de Administración. Allí impulsa el Componente de Formación Pedagógica, Programa Cooperativo de Formación Docente, Escuela de Educación- Facultad de Ciencias” (Rodríguez, s/f). Este cargo lo desempeñó desde 1975 hasta el año 1996. Posteriormente, fue profesor de Postgrado en la Universidad “Santa María” y cofundador del Instituto de Estudios Penitenciarios. Una limpia hoja de servicio siempre en ascenso le permitió estar en contacto directo con una realidad educativa nacional en trance, conviviendo en los propios escenarios, sufriendo los avatares del oficio.

Asimismo, interpretó el deber ser del magisterio venezolano y lo proyectó en la realización de documentos regentes y orientadores de nuestra educación al participar como miembro de importantes comisiones.

Militante de un Partido Político

Versado en los procesos políticos de la historia de Venezuela y del mundo, consciente de las necesidades cruciales de los pueblos latinoamericanos, movido por una utopía reflexiva que se rebela contra lo dado y existente, se integra a la militancia política. Es otra forma posible de magisterio para un ciudadano instalado en un ético devenir cultural, que lo predispone y mueve a poner en práctica ideales, a dar a un pueblo lo que al pueblo pertenece; a eliminar los odiosos desequilibrios sociales. Se suma, entonces, a las filas del originario partido Acción Democrática (AD), que ostenta, para ese momento, una filosofía propicia para la superación de una política restrictiva de los derechos ciudadanos y de procesos culturales de vanguardia.

Él, conocedor de la historia y de la realidad del país, juega un papel protagónico en los movimientos de resistencia contra la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, quien brutalmente reprime los partidos políticos. Éstos, sin embargo, consideran que deben unirse para desestabilizar al enemigo común. Son conocidos dos comités de agrupaciones con la

misma intención, una en el año 1952, otra en 1954. De ésta última forma parte el profesor Ledesma. Al respecto, Torres (2008) escribe:

Sin embargo, será en diciembre de 1952 cuando se constituya el Comité de Acción Cívica, con representantes de los partidos Acción Democrática (AD), Unión Republicana Democrática (URD) y el Partido Comunista de Venezuela (PCV). Se puede destacar entre los participantes a Simón Alberto Consalvi, Rubén Sáder Pérez, J. M. Domínguez Chacín, José Herrera Oropeza, Guillermo García Ponce y Juan Bruzual Acuña. Dos años después, 1954, cuando se celebra en Caracas la Décima Conferencia Interamericana, se organizó otro comité de la misma naturaleza denominado Frente Nacional de Resistencia donde figuraban Manuel Alfredo Rodríguez, Fabricio Ojeda, José Herrera Oropeza, Guillermo García Ponce, Carlos del Vechio y Pedro Felipe Ledesma. A este último le realicé una entrevista acerca de cómo fueron los hechos de la época. (pp. 182-183)

Él había sido nombrado Secretario General del CEN (Comité Ejecutivo Nacional) de AD durante la clandestinidad, en el período comprendido entre 1953 y 1956, año en que cae en prisión y hacinamiento. La conciencia y la acción liberadora soportan condenas durante un año, primero en Caracas en los sótanos de la Seguridad Nacional; después en la cárcel de Ciudad Bolívar, en donde permanece confinado hasta un memorable 24 de enero de 1958. Es éste el día siguiente del derrocamiento de Pérez Jiménez, cuando en Venezuela las puertas de las cárceles se abren a los presos políticos y las del país a los viejos líderes en el exilio. Él representa a una casta joven.

En el contexto familiar, su liberación es día de júbilo para la joven y valiente esposa, Minelia Villalba, y para los pequeños hijos² que aguardan al joven padre de 30 años, libre ya de las cotidianas torturas y humillaciones que la dictadura ha sembrado en las cárceles de Venezuela.

Pero la sombra no reprime ni apaga la luz del maestro. Vuelve a un partido, que ya durante la clandestinidad libra luchas internas, pues los jóvenes militantes perseguidos y encarcelados por la dictadura están en

2 Luis Felipe, Minelia y Leonardo, pues Ana Victoria y Pedro Felipe nacerán en democracia representativa.

contra de la posición de Rómulo Betancourt en el exilio. Sufrir decepciones y lleva anclas de AD, partido que se hace del control del poder en Venezuela desde que éste asume la Presidencia de la República. Un partido que abandona el pensamiento liberador original. Comenta Torres (2008):

Pese a las declaraciones de los importantes líderes del momento, nos comenta Pedro Felipe Ledezma, que la juventud de Acción Democrática fundamentalmente, sentía un distanciamiento con los principales dirigentes que hacían vida en el exilio. Es tanto que el mismo Rómulo Betancourt desconocía a Simón Sáez Mérida, líder juvenil de la resistencia interna. Esta afirmación nos puede hacer presumir, que desde la clandestinidad misma comienza el cisma del partido blanco. Los más jóvenes optarán por un modelo político de izquierda, mientras que Betancourt asumirá la democracia liberal y representativa. (p. 186)

En efecto, las políticas de Rómulo Betancourt determinan que Acción Democrática sufra sucesivas divisiones.

Una es la perpetrada por los llamados ‘cabezas calientes’ (Domingo Alberto Rangel, Simón Sáez Mérida, entre otros). Otra escisión, propiciada por el denominado grupo ARS que hace vida dentro de AD, crea el partido ‘AD- Oposición’; éste, al cual se adscribe el profesor Ledezma, es liderado por Raúl Ramos Jiménez. AD-Oposición se transforma en 1963 en Partido Revolucionario Nacionalista (PRN), y en 1965 en Partido Revolucionario de Integración Nacionalista (PRIN). Una tercera ruptura ocurre en 1967, cuando el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa se separa para fundar el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP).

Sin dar la espalda a los requerimientos sociales, el luchador abandona el camino de las intrigas, miserias y triquiñuelas de una ambiciosa militancia partidista. No reclama dividendos ni parcelas por un arriesgado liderazgo que pagó con creces. Ni su lugar en la historia ha sido apropiadamente recogido. Se declara independiente, opuesto al bipartidismo reinante y al militarismo. Había asumido una visión liberadora y sacrificial de la praxis política no cónsona con los cauces nuevos que se abren en Venezuela después de 1952. En una entrevista que se publica en *Revista del Instituto Pedagógico* responde:

Quien ha tenido alguna vez alguna militancia política difícilmente deja de tenerla. La política me ha desengañado de tal manera que, aunque yo soy un tipo definitivamente identificado con las posiciones que generalmente se han llamado de izquierda, estoy prácticamente en una situación de independencia. Pero eso sí, seriamente preocupado por las cosas que pasan en nuestro país, por el acontecer y el quehacer político venezolano. Creo que la atomización, la división que hoy experimentan las izquierdas, son muy poco estimulantes como para sentirse atraído por la actividad política. (Ledezma, 1973, p. 196)

El Trabajo Gremial en el Colegio de Profesores de Venezuela y como Jubilado

La pasión social en beneficio de las condiciones de vida del trabajador docente es parte de sus más tempranos desvelos. Actúa, durante el oprobioso gobierno de Marcos Pérez Jiménez, como Secretario y Vicepresidente de la Directiva Nacional del Colegio de Profesores de Venezuela, una institución que, *illo tempore*³, cuenta con agremiados de meritoria actuación intelectual y social. Así, para el año 1959, la directiva está conformada por Olinto Camacho (Presidente), Aura Celina Casanova, Carlos Augusto León, Gustavo Bruzual y J. A. Medina (Vicepresidentes), Mario Torrealba Lossi (Secretario General), Arturo Mujica, José Alejandro Rodríguez y Ramón Camacho (Adjuntos); Pedro Felipe Ledezma, J. Enrique Vásquez Fermín, Alexis Márquez Rodríguez, Antonio José Medina (Directores de debate). En ese tiempo destaca el Colegio tanto por la posición firme e intransigente que mantuvo en contra de la dictadura, protegiendo a sus afiliados perseguidos, siendo Pedro Felipe Ledezma uno de los tantos, como por ser una conciencia crítica que se pronuncia públicamente en su papel de ente cultor y propulsor de principios democráticos, de guardián y defensor de las políticas del Estado en

3 Citaremos algunos nombres de docentes honorables que marcaron el quehacer educativo y cultural del país, los cuales tuvieron participación activa en el Colegio de Profesores de Venezuela en la Convención del año de 1959: Luis Quiroga T., Domingo Miliani, Alexis Márquez, María Mercedes Ojeda, Oscar Sambrano, Benito Pérez Ramos, Ramón Buonaffina, Yolanda Carrero, José Ángel Águeda, Luis Amengual, Sergio Tovar, Elia Borges de Tapia, José Rafael Marrero, Celia Jiménez de Pérez, Ruth de Almea, Josefina Falcón de Ovalles, Carlos Gauna, Judith Figuera de W., Victoria Heredia, Pbro. Manuel Montaner, Luis Luzón, R.P. Barnola, M. Acosta Saignes, Horacio Vanegas.

materia educativa. En el seno de ese Colegio actúa como delegado a las convenciones y como miembro de comisiones encargadas de estudiar “las condiciones de trabajo de los profesores” de la Educación Media. Así, en la Convención del Colegio del año 1959, es además integrante de la Junta Directiva Nacional y Tribunal Disciplinario junto con Félix Poleo, Olga Martín de Larralde, Evaristo Bracho, María Mercedes Ojeda, Gilberto Picón, Luis Plaza, Miguel Ángel Pérez, Félix Ojeda Oleachea, Mariluz Carrero, Luis Plaza y José Rafael Domínguez. Llegó a ser Presidente de la seccional Caracas.

Posteriormente, cuando despliega su magisterio en educación superior, es designado para estudiar las “condiciones de trabajo y los sueldos de los profesores en los Institutos Pedagógicos”. Expone que mientras la docencia alcanza el grado de protección legal logrado por otras carreras, es deber de las instituciones velar por la defensa del ejercicio “y por un tratamiento justo para los profesionales egresados de las mismas” (Ledezma, 1974, p. 9). Siente que es imperativo estudiar la conveniencia de que los graduados alcancen la colegiación, mediante la promulgación de la Ley del Ejercicio.

Ya jubilado es fundador, junto con otros colegas, de la Comisión de Profesores Jubilados del Instituto Pedagógico de Caracas y del Consejo de Profesores Jubilados de la UPEL (CONPROJUPEL). De éste último organismo llega a ser su Presidente y asiste periódicamente a las asambleas, abriendo siempre las vías para los principios consagrados en normas que estimulen y permitan la superación social del trabajador docente.

Ideólogo de la Política Educativa del Estado Venezolano

Participa como miembro de comisiones orientadas a la creación y enunciación de imperiosas políticas educativas (normas, leyes y reglamentos), que contribuirían a particularizar el quehacer y la cultura docente del Estado venezolano. Son documentos surgidos por la exigencia y necesidad de los grupos, de las instituciones y de los tiempos; demandan el análisis de la realidad bajo enfoques novedosos y el concurso de los mejores hombres de su generación: los instalados en mundos

experienciales y cognoscitivos apropiados para configurar el camino a seguir por una educación cónsona con las circunstancias.

Él coadyuva a especificar el *quid* de la evaluación en la Educación Media y de lo que debe enseñarse en la Historia Patria mediante dos significativas intervenciones: una como miembro de la Subcomisión de Exámenes para Educación Secundaria (1966); y otra, de la Comisión Revisora de Programas de Historia de Venezuela (1967). Para regular el funcionamiento del sistema de la Educación Superior es elegido por el ME en la comisión que estudiaría el Proyecto de Reglamento General Interno del Instituto Pedagógico de Caracas en 1969; al año siguiente (1970) el ME lo selecciona como integrante de la comisión que reflexionaría sobre la Formación Docente en Venezuela. En 1981 es convocado por el mismo ME con el fin de colaborar en la definición de las políticas sobre formación docente.

Para modificar la Ley de Universidades que data de 1958, el 11 de junio de 1981, el ME lo designa parte de la delegación presidida por Miguel Layrisse que elaboraría un Anteproyecto de Ley de Educación Superior; cumplido el objetivo, éste es presentado por el ME a la consideración del Congreso de la República en 1984, pero no tiene acogida por el organismo legislador⁴. En 1983, es uno del equipo que analiza la Factibilidad de Creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Entre 1996 y 1998, es vicepresidente de la Asamblea Nacional de Educación, organización destinada a estudiar las políticas y fundamentos de la educación venezolana.

Es, por lo tanto, un gestor clave de los principios que cimientan la cultura educativa de la Venezuela de su tiempo. Un defensor de la disciplina como base de la pedagogía, sus ideas las comunica en libros, conferencias, seminarios y foros, eventos en los cuales habla con propiedad de la educación en Venezuela y de su proceso histórico. En ellos transmite su visión de “la docencia como autorrealización personal y profesional” y como base de un proyecto de Nación, admirando y promoviendo a

4 “Este anteproyecto de Ley de Educación Superior no fue aprobado por el Congreso Nacional, sino que el senador Juan José Rachadel, del partido COPEL, en la sesión de este órgano del 10-04-86 propuso que las Comisiones de Educación y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados lo analizaran y elaboraran un informe al respecto. Como resultado de este proceso la Comisión Bicameral designada para cumplir esta misión presentó otro proyecto de Ley de Educación Superior el 23 de marzo de 1988, que modificaba de manera sustancial ese anteproyecto.” (Moreno, 2008, p. 366)

aquellos que comparten esa misma visión, y cuyo legado destaca. Entre ellos: Felipe Guevara Rojas, Enrique Vásquez Fermín, Enrique Bernardo Núñez.

Pionero de la Política del Postgrado y la Investigación en el IPC

Promueve el desarrollo académico del profesor universitario, que abarca la calidad docente, investigadora y de gestión. Plantea por escrito la necesidad de crear el postgrado y su deseo de hacer del IPC un verdadero y gran centro de Educación Superior. Al asumir su dirección (lo que hace “sin ningún compromiso que entrañe abandono de las posiciones ideológicas y políticas”, como él mismo expresa), le escribe a Luis Quiroga Torrealba, uno de los grandes de la historia de la pedagogía en Venezuela, quien se encuentra para el momento en París, con el objetivo de solicitarle que piense en un diseño de postgrado de su especialidad (Lingüística), esbozando en pocas líneas la política básica en cuanto a selección de aspirantes y misión y visión:

El Pedagógico debe comenzar, más temprano que más tarde, a realizar cursos de Postgrado de por lo menos cuatro semestres, con una selección exigente de aspirantes, por record de estudios y años de servicios como indicadores para la selección exigente de aspirantes, con un horario de por lo menos de cuatro horas diarias de trabajo y un campo concreto de estudios. Con esto aseguraremos el desarrollo profesional de los mejores egresados y además la formación de nuestro personal. (Ledezma, 9/12/1969, Carta personal a Luis Quiroga Torrealba)

En este escrito lo invita a dirigir a su regreso un centro de investigaciones en su campo, que sería parte de la culminación de su carrera. “Más de una vez hablé de esto con José Santos Urriola cuando era un profesor más. Hoy me siento comprometido con esa idea”. Es un concepto que fragua en el denominado CILLAB, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, hoy un instituto de investigación (IVILLAB).

Juzga que la capacitación del personal que labora o ingrese a las universidades debe ser “consagrada como requisito indispensable en los instrumentos legales correspondientes” (Ledezma, 1974, p. 9). La meta de la institución no es, para el momento, contar los títulos de Magíster y de Doctor, sino incorporar el saber más actualizado y novedoso que se gesta en Venezuela y en las más prestigiosas universidades del mundo, como base para la construcción del conocimiento que la institución está en la obligación de ofrecer al país⁵ y así dar un poco más chance a los sueños y a las utopías.

Mientras dirige el programa de desarrollo del personal del IPC, incrementa el número de becarios en el exterior, de 4 que existían para 1969, los eleva a 42. También dota a la Institución de un “Reglamento para el personal Docente y de Investigación” y crea con su equipo los reglamentos de Cursos de Postgrado, de Oposición, de Credenciales, de Instructores y los de Evaluación y Cátedra. Se funda, en este momento, la primera Maestría en el país: la Maestría de Lingüística, adscrita al Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Establece también, por primera vez, los cursos de Postgrado en Orientación y Literatura.

Propicia en el docente universitario la consolidación de un *cursus honorum*, una carrera de ascenso consagrada en una normativa legalmente instituida, que organiza el sistema escalonario mediante la creación y ejecución de políticas orientadas al profesionalismo y al crecimiento académico de un personal docente escogido mediante un sistema de méritos, que parte de la actuación y excelencia en el pregrado, y evalúa: a) el desempeño docente-administrativo en la Cátedra, b) la especialización mediante el postgrado, y c) la generación de conocimientos mediante la investigación. A tanto llegan las exigencias que el Reglamento de Clasificación del Personal del IPC es valorado, en los años 70, 80 y 90 de la centuria pasada, como uno de los más rigurosos de todas las universidades venezolanas.

5 Manifiesta en una entrevista a propósito de la reforma que se inició en el IPC en el año 1969: “La reforma que actualmente se realiza está incorporando experiencias y modelos vividos y desarrollados en otros países, ajustándolos a sus características y a su tradición. Si bien es cierto que el traslado mecánico de formas de vida y de cultura de otros pueblos es asunto peligroso para el desenvolvimiento de la imagen nacional, no es menos evidente que la cobardía para ensayar métodos y utilizar nuevos caminos, es otra forma de dependencia” (Ledezma, 1973, p. 199).

Estudioso de la ley de Universidades y de la Responsabilidad Social

Quien siempre percibió la proyección social del derecho y de la profesión de abogado, a lo largo de su vida académica se convirtió en un estudioso de los documentos legales relativos a Educación, planteando siempre la necesidad de reglamentar un sistema, cuyo crecimiento, auges, caídas y perfeccionamiento en el siglo XX él vivió intensamente. No obstante, confesó que no sería un instrumento legal el garante de una mejor educación, pues “son los hombres, no las leyes, los que hacen su felicidad”. Aseveró que con una ley de educación que fue gestada durante el período del gomecismo ocurrieron los cambios que, a partir de 1936, permitieron alcanzar sustantivas mejoras en la Educación venezolana⁶. Por el contrario, con la Ley Orgánica de Educación de 1980, “una de las mejores que hemos tenido, hemos llegado al grado de deterioro que presenta la educación en los últimos años” (Ledezma (s/f) “La Ley Orgánica de Educación en el Contexto de la Venezuela del Siglo XX”).

Censuró que el ME utilizara, con modificaciones insignificantes, una Ley de Educación heredada de la dictadura, a través de decretos ejecutivos “quitándole todo lo que es inherente a la esencia misma de toda reforma: el consentimiento nacional” (Ledezma, 1973, p. 203), lo que ocasionó, por parte de los partidos políticos, constantes críticas y señalamientos de inconstitucionalidad. Imputó la provisionalidad y premura del año 1958 que derogó la Ley de Educación dictatorial del año 1953 y promulgó el Decreto Ley N° 458 con un amplio régimen de autonomía universitaria, pero no proclamó ningún Decreto Ley referido a “un nuevo ordenamiento legal sustitutivo de la Ley de Educación de 1955”, que hubiera permitido, desde el comienzo de la democracia representativa, las adecuadas transformaciones, ocasionando que el sistema escolar venezolano creciera “con una estructura que no tenía articulación, ni horizontal ni vertical” (Ledezma, 1999, p. 6). Era una dislocación del subsistema que se tornaba

6 Para el profesor Pedro Felipe Ledezma (1999) un momento significativo de la educación venezolana ocurre después de la muerte de Juan Vicente Gómez, a partir de la transición democrática en los gobiernos de Medina Angarita y López Contreras, cuando se gestan cambios cualitativos a través de la creación, en todo el país, de grupos escolares para la educación de 6 grados, planteles para educación media, escuelas de comercio, normales, técnicas industriales, escuelas de enfermeras, servicio social, liceos, universidades nacionales y el Instituto Pedagógico Nacional.

más problemática con la “expansión explosiva” de la matrícula escolar⁷, y con lo que, según él, se ha llamado “democratización de la educación”.

Al precisar el contenido de la materia educativa en la Ley vigente para 1974, relata el breve historial político de la misma:

La Ley de Educación vigente fue promulgada el 25-7-55. Con carácter de Ley Orgánica han sido introducidos en el Congreso de la República tres proyectos: a) el de Acción Democrática, el 30-6-66; b) El del Movimiento Electoral del Pueblo (MEP) y del Frente Democrático Popular (FDP), el 28-5-69, que guarda gran similitud con el de Acción Democrática; c) un nuevo proyecto de Acción Democrática, el 5-4-73. El texto así elaborado fue aprobado por la Cámara de Senadores pero no fue considerado por la Cámara de Diputados, a la cual llegó cuando estaba próximo a agotarse el último lapso de sesiones del anterior período constitucional (Ledezma, 1974, p. 8).

Reprochó en esa ley el trato discriminatorio que se le pudiera haber dado a un egresado de una institución superior que no se denominara “universitaria”, como era el caso de los Institutos Pedagógicos. Acusó que el régimen del personal descrito para las universidades nacionales no experimentales, en la Ley de Universidades (5-12-1958), reformado parcialmente el 8-9-1970, no incluyera a las universidades privadas, en lo referido a las condiciones laborales.

Aunque sostuviera la opinión de que correspondía al Estado el planeamiento y coordinación nacional de la enseñanza universitaria, era defensor de la autonomía y opuesto a cualquier disposición en deterioro de la misma. En 1974 formuló críticas contra la segunda parte del artículo 37 de la Ley de Universidades reformada del año 1970, que otorgaba al Estado fijar los requisitos de la capacitación, especialización y perfeccionamiento de los docentes de los institutos superiores. No obstante, sostuvo que el

7 Reconoce que la matrícula escolar haya aumentado con los gobiernos sucesivos: “Todos los gobiernos han mantenido una política sostenida de incremento de la matrícula. Se ha desarrollado un proceso de masificación escolar que en los planes del sector educativo se ha presentado como democratización de la educación. Lo que se ha democratizado son las oportunidades de acceder a la educación. La esencia de la educación, del proceso educativo, no se ha tocado, por el contrario, como consecuencia de las vicisitudes de la conflictividad política se han producido manifestaciones de autoritarismo impropias de una educación democrática (Ledezma, 1999, p. 7).

delicado tema de la autonomía universitaria debía ser tratado con toda honestidad y sinceridad y que no debía mitificarse:

Si bien es cierto que deben ser autónomos tanto las universidades como aquellos institutos de educación superior que hayan alcanzado cierto grado de madurez y desarrollo —para que puedan manejar y conducir sus programas administrativos y académicos sin estar sujetos a la lentitud y pesadez de la burocracia (...) no es menos evidente que la autonomía no puede significar una desvinculación de unas y otros con el resto de la educación. El sistema educativo es una totalidad dentro de la cual, universidades e institutos superiores no son más que un sub-sistema. La autonomía es, por naturaleza, el régimen mejor para el desarrollo de una educación superior, siempre y cuando se garantice su vinculación con el resto de la educación en el país. Esto debe quedar muy bien definido en una Ley Orgánica de Educación. (Ledezma, 1973, p. 204)

Las bases legislativas de la educación debían ser concebidas, según él, en conjunto. Al describir el contenido de la Ley Orgánica de Educación de 1980, reconoció que ésta lograba puntualizar la estructura del sistema en el Art. 16, a través de niveles (Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media-Diversificada y la Educación Superior) y modalidades (Educación Especial, Educación para las Artes, Militar, de Adultos, etc.). Esa Ley de 1980 legitimó en la Educación Superior instituciones nuevas y de vieja data no contempladas en la Ley Orgánica de 1955.

Se pronunció sobre la concepción de la Educación Básica de nueve años y una Media de corta duración en esa Ley y sobre los ensayos y experimentos de diferentes gobiernos por llevarla a la praxis, a todos los cuales percibió como “cambios sin apoyo en el consenso y por lo tanto sin continuidad administrativa, cuando ha habido alternabilidad en la jefatura del Estado (Ledezma, 1999, p. 9). Hubiera sido más conveniente, según él, conservar una estructura similar a la que se puso en práctica después de la época de Gómez: una Educación Básica de 6 años, una Media de 5 y una Superior de 6 años.

Creó que los lineamientos de un proyecto educativo nacional estaban contenidos en la Constitución de 1961 y en la Ley Orgánica de Educación de 1980. En la primera se delimitaron el fin de la educación, “la libertad condicionada de enseñanza bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado”, el derecho a una educación gratuita y la alta jerarquía de la actividad docente.

Opinó que sería injusto silenciar el esfuerzo del Estado para garantizar el derecho a la Educación, sin embargo reconoció el deterioro de la misma, cuyos factores fueron recogidos en el “Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional” del año 1986. Esta comisión, designada por el presidente Jaime Lusinchi y presidida por Arturo Úslar Pietri, puso de relieve la práctica de una gestión administrativa “guiada por la preocupación de satisfacer las aspiraciones de la clientela partidista que ha afectado profundamente no sólo a la Educación sino a la administración del Estado.” (Ledezma, 1999, p. 13)

Ya en el nuevo milenio participó en el foro sobre “La Ley Orgánica de Educación en el Contexto de la Venezuela del siglo XXI”, con una ponencia titulada “Administración, Supervisión y Evaluación”, en la que expresó que la vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela obligaba a una revisión legislativa y a elaborar una nueva Ley acorde con los principios constitucionales, “valga el ejemplo de la obligatoriedad extendida al período de nueve años de educación básica y la gratuidad extendida a la Educación Superior de pregrado” (Ledezma, s/f, en La Ley Orgánica de Educación en el Contexto de la Venezuela del Siglo XXI). Dijo que, en concordancia con el principio constitucional que consagraba la educación “como función indeclinable del Estado”, correspondía al Ejecutivo Nacional su administración, determinar las políticas educativas, “definir las acciones para su permanente mejoramiento cualitativo y cuantitativo” (*ibid.*), propiciar la participación y protagonismo de la familia y el colectivo en su gestión. Valoró positivo “la incorporación como responsabilidad de los Artículos 15 y 16 sobre la Cultura, y 17 sobre el Deporte”, y, en el Artículo 18, vincular, coordinar y promover con organizaciones nacionales e internacionales relacionadas con la ciencia, la cultura y el deporte” (*ibid.*).

Investigador y Escritor

El luchador social y el maestro se conjugan con el investigador y escritor, funciones que desarrolla en dos vertientes: una como estudioso de la historia y otra de la educación. En la primera ‘la historia de Venezuela’ es su gran macrotema, el cual sintetiza en *Historia mínima de Venezuela*, publicado por Lagoven en 1992; lo desarrolla también en *Tópicos de historia de Venezuela* (2002), y, además, en diferentes artículos de revista. Dos períodos de la historia patria estudia en profundidad: ‘la guerra a muerte’ y ‘el gomecismo’; éste lo expone en *Marxismo y programas en la lucha anti-gomecista 1926-1936* (1978). En la segunda vertiente, ‘la ley de educación’ resalta como tópico relevante, profundizando además sobre el deber ser y la historia de la educación, sobre la historia de instituciones y figuras ejemplares de la pedagogía. Su aporte más importante en esta área se lee en “Deber ser y realidad de la educación venezolana” (1999), una conferencia que críticamente exhibe lo instituido en las leyes en contraposición con una realidad que muchas veces no ha trascendido los desiderata.

En *Tópicos de Historia de Venezuela* se incluyen cuatro trabajos que abordan diversos problemas de investigación. El primero presenta una síntesis de la historia de Venezuela, que inicia desde los centros de la acción expedicionaria sobre Venezuela y anda las huellas del primer poblamiento, la conformación de las provincias, el choque entre poderes instaurados en la metrópoli y en el territorio, los procesos independentistas, la Venezuela independiente bajo la hegemonía primero de Páez y después de José Tadeo Monagas, los tiempos de guerra, la autocracia de Guzmán Blanco, los últimos aconteceres del siglo XIX, la hegemonía de los caudillos andinos. Concluye con la apertura democrática.

El segundo analiza un tema candente de la historia contemporánea. Es el relativo a la integridad territorial y a las diferencias o contrariedades fronterizas, a partir de la presentación que hace del libro del Dr. Agustín Ascanio Jiménez intitulado “El Golfo de Venezuela es territorio venezolano”, quien introdujo ante la Corte Suprema de Justicia la demanda de nulidad de la Ley que aprobó el Tratado de Límites de 1941. El acucioso análisis lleva incluso al profesor Ledezma a proponer una alerta contra la intervención norteamericana y una política nacional de frontera:

Es necesario hacer de la frontera un centro de la preocupación nacional. Un programa de Defensa nacional comienza en la frontera. Para hacer de ésta fuente generadora de su propia preservación y defensa. Por eso pensamos que ante la avalancha de dinero que han generado los ingresos extraordinarios del petróleo, se debe orientar buena parte a una política de poblamiento, de colonización de la frontera, plena de estímulos, que tenga como punto de referencia los puestos de nuestras Fuerzas Armadas en las líneas fronterizas. Hacer esto es también contribuir al desarrollo del país. Pero es también poner una valla a cualquier pretensión de signo expansivo sobre el suelo nacional. Es un reto de la historia. (p. 61)

El tercer capítulo indaga los contextos nacionales e internacionales en los cuales se inscribe el mandato de Gómez y los distintos movimientos opositoristas, tanto civiles como militares. En su disertación arriba a las siguientes conclusiones: a) el fracaso de los alzamientos e invasiones para derrocar a Juan Vicente Gómez significa la liquidación del caudillismo, “un fenómeno inevitable e históricamente necesario en la evolución de Venezuela”, mas no la liquidación del latifundismo, por haberse convertido el propio Gómez en un gran latifundista; b) la derrota del caudillismo militar es el fin de los llamados partidos históricos del siglo XIX, lo que determina que en Venezuela no existan partidos liberal y conservador, como en Colombia; c) los partidos políticos de Venezuela contemporánea surgen de las formas de la oposición de nuevo signo⁸.

8 “De ARDI por una línea de continuidad representada por Organización Venezolana (ORVE), el Partido Democrático Nacional (PDN), surge Acción Democrática. Por la vía de las sucesivas divisiones Acción Democrática dio origen a otras organizaciones de las que hoy podemos señalar al Movimiento Electoral del Pueblo y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria.

Del encuentro, ya en Venezuela, de los núcleos del Partido Revolucionario Venezolano y del Partido Comunista fundado en 1931, surgió el Partido Comunista de Venezuela. De éste por la vía de la división surgirán el Movimiento al Socialismo y otros grupos de menor significación.

Unión Republicana Democrática, partido construido por el liderazgo del doctor Jóvito Villalba surge después del 18 de octubre como fuerza opositora al gobierno de Acción Democrática. Su formación contó con la presencia de elementos vinculados al General Isaías Medina Angarita y al Partido Democrático Venezolano que formaron parte de la generación del 28. Muchos habían tenido vínculos con ARDI o el Partido Comunista. El doctor Jóvito Villalba que es una de las figuras más prominentes del 28, presidente de la Federación de Estudiantes de Venezuela en 1936, fue el Secretario General del Partido Democrático Nacional (PDN) en su primera etapa cuando fue un gran frente político nacional en el que se encontraban algunos comunistas. Cuando el PDN pasó a la clandestinidad la jefatura del movimiento la asumió Betancourt y, Villalba que fue de los detenidos, se desvinculó del movimiento.

No encontramos una filiación de la Democracia Cristiana con estos movimientos de la oposición a Gómez. La

El cuarto y último capítulo trata el tema también controversial de “la guerra a muerte’. Quien entiende la historia como disciplina científica y no como tribunal de inquisición advierte sobre los juicios morales dirigidos a condenar al Libertador sin evaluar que actúa con el fin de crear la patria independiente y las condiciones para lograrlo; y afirma que las circunstancias en las cuales sostiene la guerra lo inducen a una justa réplica de las acciones del enemigo. Al respecto afirma:

Estudiar fenómenos del pasado, buscar sus raíces, buscar cuanto contribuya a esclarecerlas, y con suficiente acopio de materiales, interpretarlos y señalar sus proyecciones en el acontecer humano. Sin embargo, no podemos desconocer que en tal interpretación juegan papel importante los valores que informan al historiador.

Por ello cuando historiamos nuestro pasado y en particular, la historia de la Independencia, nos encontramos que muchos historiadores al acercarse al llamado Decreto de Guerra a Muerte, condenan sumariamente al Libertador, en nombre de consideraciones de diversa naturaleza: unos por haberla iniciado, por razones de orden moral y por razones de carácter político.

Dentro de quienes así juzgan al Libertador, parece como si no tomasen en cuenta las consideraciones mínimas que el juicio histórico amerita. (Ledezma, 2002, p. 145)

A aquellos que condenan la dureza del héroe máximo y pretenden negar la generosidad y grandeza de su alma les recuerda las características que debe tener un hombre para lograr una jerarquía y generar las condiciones definitivas para un cambio histórico:

Pero sin lugar a dudas no es menos que para llegar a la jerarquía que tiene en Historia, tuvo que ser un hombre duro hasta consigo mismo; frío para manejar situaciones en la que la intuición política y la claridad de análisis tenían que ser las guías. Dureza para conducir han tenido que tener todos los grandes

aparición política de la Democracia Cristiana se producirá con la formación de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) punto de partida del actual Partido Demócrata Cristiano (COPEI).” (Ledezma, 2002, p. 107-108)

conductores de cambios históricos. Dureza tenía que tener para hacer la Independencia de un pueblo que no la quería; para transformar masas amorfas en ejércitos disciplinados, patriotas. Pero en ese perfil de dureza, hubo cabida para la bondad, el sentido de la gratitud, como acontece en quienes por ello alcanzan la jerarquía de grandes capitanes. Por otra parte, hay frialdad y cálculo político de gran conductor, en quien sabe inflamar la pasión en corazones y cerebros, para formar la vanguardia de un cambio histórico; y tiene a la vez el dominio de sí mismo para manejarse y manejar los suyos, no como fieras, fanáticos sedientos de venganza, sino como un ejército orgánicamente preparado, no gavillas destructoras, ni bandas solamente movidas por la destrucción, la venganza. (Ledezma, 2002, p. 123)

Hemos afirmado en “Pedro Felipe Ledezma: un destino anclado en la historia” (2007) que el estilo de sus escritos es marcado por su condición de estudioso de la historia y de actor de la propia historia contemporánea de Venezuela. A esto se adiciona la visión humanística del docente comprometido con la verdad, con los procedimientos metodológicos propios de una disciplina, con el esclarecimiento de los procesos determinantes de un sentimiento nacional y emancipador. Destacamos el *ethos* que guía sus actos, y que resalta en su análisis de hechos históricos, en los que acusa la presencia de intereses y beneficios particulares en los procesos de colonización; en los que defiende ideologías alentadoras de las culturas originarias y de aquellos imaginarios que han sufrido embates silenciadores de la acción hegemónica.

De sus escritos se desprenden morales -el sello de hombres que han propiciado la identidad nacional-, la más apreciable: defender el honroso principio de autodeterminación, sin hacer caso de las amenazas de “el vecino grande y poderoso”, lo que implica: rechazar cualquier reactualización de la política de “El Gran Garrote” que tantas veces ha flagelado la soberanía de la patria; luchar para preservar la integridad territorial de Venezuela, poniendo una valla a cualquier pretensión de signo expansivo sobre el suelo nacional; no negar la variable ‘luchas de clases’ en el análisis del proceso histórico venezolano; valorar, como el mayor logro para el desarrollo del país, el crecimiento y la calidad de la educación en todos

sus niveles y modalidades; cultivar un sentimiento de identificación con la tierra donde se ha nacido, donde se vive y se entregan los esfuerzos cotidianos de la vida; dar lecciones de dignidad⁹.

Cierre

El profesor nació un 17 de febrero del año 1927 en Altagracia de Orituco, estado Guárico. Efectuó estudios de primaria en su pueblo natal en la Escuela Federal Graduada Ángel Moreno entre los años 1935 y 1941. Sus estudios de bachillerato, en el Colegio Federal “Guárico” en la misma localidad entre los años 1941 y 1945. En 1945 inició su formación académica superior en el Instituto Pedagógico Nacional, en el Departamento de Geografía e Historia, de donde egresó en el año 1948, como integrante de la Promoción “Lisandro Alvarado”, a los 21 años de edad. El Postgrado en Historia Económica y Social de Venezuela lo cursó entre los años 1981 y 1983 en la Universidad Santa María. Bajo la tutela de Federico Brito Figueroa, realizó un Postgrado en la Universidad Central de Venezuela, el cual aprobó con el trabajo “Marxismo y Programas en la lucha antigomecista”.

Emprendió y culminó con éxito importantes cursos de profundización y desarrollo profesional: los de “Paleografía” dictado por el Doctor Agustín Miyares Carlo; “Instituciones coloniales de América” por Francisco Morales Padrón; “Metodología de la Geografía y la Historia” por Roberto Blanchon y Nalhan Wachelel; “Historia de España” por Rafael Sánchez Montero. Además de los estudios formales y sistemáticos, la formación académica se vio enriquecida por su hábito infatigable de lector de las mejores obras del pensamiento latinoamericano y universal, por la capacidad y acuciosidad crítica, por su protagonismo sociopolítico.

Su sensibilidad social y compromiso por un mundo mejor le permitieron asumir posturas públicas en torno a materias cruciales, asimismo luchar por la justicia social, objeto de su compromiso político, y por la

9 “Lección de dignidad es la que da Vargas cuando una pretendida “revolución de reformas” encabezada por el elemento militar asalta la residencia del Presidente situada en el centro de Caracas. Capitaneados por el Coronel Pedro Carujo conminan al Presidente a renunciar a la presidencia. Entonces, aquel hombre que no buscó el poder y que hacía poco había renunciado ante el Senado por discrepancias sobre asuntos de gobierno, se eleva en la torre de su dignidad. Oportuno es traer el diálogo con Carujo, cuando éste le emplaza a renunciar.” (Ledezma, 2000 [documento en línea] Disponible: <http://www.sadpro.ucv.ve/docencia/vol01/leccionesdevargas1.htm>)

justicia en el campo de la educación. Condena el uso de la fuerza para dirimir conflictos entre naciones y estados.

Su natural talante pacifista jamás le impidieron proferir palabras en defensa de la dignidad y el derecho de todos los pueblos por preservar su patrimonio territorial y su autodeterminación. Sin duda, un hombre bueno, sabio y justo como aquel Sócrates que bebió la cicuta reafirmando sus creencias. Fue un justo que reconoció virtudes en el contrario y condenó los desmanes de los amigos. El bueno que atendió la casa de familia y prodigó amor entrañable a su madre de crianza, esposa, hijos y nietos¹⁰; que cuidó la casa natal de los maestros, su entrañable IPC; que padeció cárcel, condenas y calumnias por luchar en beneficio de la gran casa de todos: el país. El sabio que cultivó la verdad, los principios democráticos y la paz, entendiendo que ésta yacía en el diálogo, en el acuerdo, en el reconocimiento del otro y en una praxis social solidaria.

Atropellado por una moto, mientras hacía la cola obligada y angustiosa para llenar el tanque de gasolina de su carro durante el Paro Petrolero del año 2002, cayó gravemente herido. Sufrió postrado en cama una larga convalecencia, hasta que finalmente murió el 8 de marzo de 2005. La Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.144 del 10 de marzo de 2005 publicó un acuerdo de duelo de la Asamblea Nacional en su memoria.

En julio del año 2005, su nombre sirvió de epónimo a una Escuela Básica Bolivariana ubicada en la Comunidad de Carapita que fue inaugurada por el ministro de Educación y Deportes, Aristóbulo Istúriz, su alumno. El nombre fue también emblema de la promoción de docentes de pregrado y postgrado que egresa en el año 2008 de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Su memoria ha sido especialmente recordada en otros eventos académicos realizados en distintas universidades.

Sin duda, una memoria que siempre se activará al hablar de Maestros, del Pedagógico de Caracas, de historia venezolana contemporánea, de los presos políticos durante la dictadura de Marco Pérez Jiménez, de leyes de Educación, del componente de Formación Docente en la Escuela de Educación y la Facultad de Ciencias de la UCV y del Paro Petrolero. Un recuerdo que obliga a reflexionar sobre los avatares políticos y pedagógicos

10 Carlos Alberto, Pedro Luis y Alejandro Navas Ledezma; Ricardo y Adriana Rodríguez Ledezma; Juan Diego y Leonardo Ledezma Medina

en Venezuela, puesto que ellos formaron parte de la conciencia y la esencia como persona de este gran Maestro.

Referencias

- Briceño Iragorry, M. (1998). Mensaje sin destino y otros ensayos. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Colegio de Profesores de Venezuela (1959). Primera Convención Nacional. Caracas: autor.
- Ledezma, P. (s/f) Discurso pronunciado en acto solemne de la APIPC para rendir homenaje a Manuel González Sponga, Ramón Adolfo Tovar y José Alejandro Rodríguez.
- Ledezma, P. F. (1969). Carta personal a Luis Quiroga Torrealba. (Material inédito).
- Ledezma, P. F. (1973). Tenemos un Pedagógico en plena ebullición creadora. Testimosnios. Revista del Instituto Pedagógico de Caracas, pp. 195-209.
- Ledezma, P. F. (1978). Marxismo y programas en la lucha anti-gomecista 1926-1936. Caracas: ediciones de la Asociación de Profesores del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- Ledezma, P. F. (1986). "El Instituto Pedagógico de Caracas cumple 50 años". Tiempo y espacio. No. 5. Caracas: Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry/UPEL-IPC. Enero-julio, pp. 11-28.
- Ledezma, P. F. (1999). Deber ser y realidad de la educación venezolana. En *Ética e institucionalidad en Venezuela. Una revisión previa al año 2000* (pp. 6-13). Caracas: Cátedra Fundación SEVENSA.
- Ledezma, P. F. (2000). Lecciones de José María Vargas. Docencia universitaria, vol. 1, No. 1. Disponible: [http://www.sadpro.ucv/docencia/vol101/lecciones de vargas.html](http://www.sadpro.ucv/docencia/vol101/lecciones%20de%20vargas.html).
- Ledezma, P. F. (2002). Tópicos de historia de Venezuela. Caracas: ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Moreno, A. (2008). Historia Sociopolítica de la Universidad y Autonomía en Venezuela: Rostros y Máscaras. Educere. Foro universitario, Año 12, N° 41, pp. 351 - 377.

- Rodríguez, M. (s/f). “Homenaje al Profesor Pedro Felipe Ledezma Beaumont”. Boletín informativo de la Escuela de Educación de la UCV, 1,1. Disponible: http://web.ucv.ve/eus/Materiales/Noticias/Informes-Direccion/BOLETIN_MARZO2010.pdf
- Rodríguez-Bello, L. (2007). Pedro Felipe Ledezma: un destino anclado en la historia. Signos de Luz y arraigo. El Instituto Pedagógico de Caracas en sus 70 años (pp.99-113). Caracas: UPEL.
- Torres, A. (2008). 7 Ensayos de historia de Venezuela. Caracas: Fondo editorial IPAS-ME.

Luis Quiroga, Maestro

Minelia Villalba de Ledezma

Introducción

Hablar de la vida y obra de Luis Quiroga significa entrar en contacto con la historia de la investigación lingüística en Venezuela; reflexionar sobre el pensamiento gramatical de Andrés Bello y analizar la proyección de su obra tanto en el país como en el ámbito internacional; observar cómo sus ideas pedagógicas se plasman en nuevas orientaciones para la enseñanza de la lengua materna que se traducen cronológicamente en un antes y un después; percibir sus afanes para consolidar una educación en donde se le dé prioridad al desarrollo integral del niño y de la niña; comprometerse en la formación de un educador académicamente sólido, con una conciencia ética y capaz de asumir los cambios que la educación necesita para la construcción de una Venezuela libre, soberana y en donde impere la justicia social.

Las ideas anteriormente expuestas, son indicios de la dificultad que encierra sintetizar a partir de una visión integral, la humanidad de este ser. Sin embargo, hay dos facetas de su personalidad que funcionan como ejes transversales que impregnan todas sus actividades: ser maestro de escuela y ser un agudo investigador. Estas dos dimensiones actuarán como elementos cohesionadores en el desarrollo de esta semblanza.

En relación con la primera de ellas, nada más valedero que darle la palabra a Luis Quiroga Torrealba. En su discurso de incorporación como Individuo de Número a la Academia Venezolana de la Lengua correspondiente a la Real Academia Española, hace alusión en primer lugar, a Don Samuel Gili y Gaya, quien en acto similar, pero de la Academia Española expresa: *“al llegar a la hora grave en la que trasponemos los umbrales de la vejez y nos preguntamos a nosotros mismos lo que somos y quisimos ser, yo me veo a mí mismo como un aspirante perpetuo a maestro de escuela;*

nada más y nada menos que maestro de escuela". Quiroga se identifica con el insigne gramático y en palabras conmovidas dice:

...hago mías esas palabras del distinguido y recordado lingüista español, acogiéndolas como principios de noble condición por el que pudiera merecer el alto honor que aquí se me dispensa. He recorrido en un buen número de años las aulas de institutos de secundaria y educación superior cumpliendo con el ejercicio de mi profesión de docente, y aún junto al adolescente o al adulto, a lo largo de este camino de la enseñanza, no ha dejado de estar conmigo ese escondido pero palpitante sentimiento que ha sido para mí estímulo e impulso para la búsqueda y el encuentro del diálogo candorosa con los niños. Bien que su hallazgo, que felizmente si lo he logrado, no haya tenido el alcance necesario para compartirlo con ellos al abrigo del recinto escolar. Sin embargo, ha sido ese sentimiento que ha alentado esta vocación de siempre de querer ser como el profesor Gili y Gaya, nada más y nada menos que maestro de escuela. (Luis Quiroga, 1987, p. 7)

El Profesor Quiroga muy poco habla de sí mismo, no es amante del uso de la primera persona, por eso confesar, como se desprende del texto del discurso, que su deseo de ser maestro de escuela es el motor que lo ha impulsado en el desarrollo de su trayectoria profesional adquiere especial relevancia. Explica, por una parte, el sentido ético, social y humano que ha caracterizado su actividad docente; por la otra, es un homenaje al Magisterio Venezolano, cuya labor no siempre es reconocida por el Estado, ni por una sociedad inconsecuente e injusta; sin lugar a dudas, una hermosa lección de amor, del maestro Luis Quiroga.

La faceta investigativa, que hemos considerado como un segundo eje transversal se fundamenta en el hecho de que Luis Quiroga está convencido de que la docencia universitaria adquiere sentido cuando tiene como soporte la investigación, a su vez, la investigación es pertinente cuando se proyecta en la docencia como compromiso social.

En este contexto, ensaya metodologías novedosas con la finalidad de propiciar el mejoramiento sistemático de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en las diferentes etapas de la educación inicial y básica y en

educación superior. Es decir, su preocupación se extiende a todos los niveles del sistema educativo. El aula pasa a ser en muchos casos un laboratorio de investigación. Sus propuestas investigativas se traducen en libros, artículos de revistas especializadas, conferencias y talleres respaldados por materiales bibliográficos de gran utilidad para los maestros y especialistas.

En líneas generales, el magisterio, la investigación y la docencia universitaria, así como también la capacidad creativa, el espíritu de trabajo y la tenacidad se entretajan para manifestarse armoniosamente en el pensar y en el hacer de Luis Quiroga. Intentaré demostrarlo.

II. Construyendo Caminos

1. La actividad docente del profesor Quiroga se desenvuelve en Educación Secundaria, tal como él mismo señala, (Liceo Agustín Codazzi, 1945 y Liceo de Aplicación 1947-1955) y en Educación Superior a partir de 1947 cuando se incorpora al Instituto Pedagógico Nacional como profesor guía de prácticas docentes. En esta institución además de profesor, desempeñará diferentes funciones: Jefe del Departamento de Castellano, Literatura y Latín (1960-1969) y fundador y coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (CILLAB). Bien vale citar aquí las palabras de José Santos Urriola: “en la hora y punto en que Quiroga optó por el profesorado convirtió el hecho educativo en un problema personal suyo”. ¡Nada más cierto! Suscribo esa opinión en su totalidad.

Pienso que el ejercicio de la docencia, desde muy joven, en el Instituto Pedagógico Nacional fue determinante en su carrera, pues lo puso en contacto con los maestros de la escuela primaria, muchos de ellos egresados de las escuelas normales. Este contacto le fue dando datos que le permitieron analizar cuál era la situación de la enseñanza de la lengua materna en el país y cuáles eran las orientaciones y estrategias que se usaban en el aula de clases. Así mismo le permitió percibir cuál era el “perfil” profesional y académico de los docentes que laboraban en educación primaria.

Tratar de transformar la realidad que observaba se convirtió en uno de sus afanes desde sus inicios como profesional. A partir de ese momento, tuvo conciencia de que esta transformación sólo era posible mediante la conjunción de la docencia y de la investigación.

En 1950 un grupo de profesores de diferentes especialidades que ejercían la docencia en el Liceo de Aplicación conciben una propuesta pedagógica basada en el Método de Estudio Dirigido, ya ensayado con éxito en otros países. Consideraron que este método se podía adaptar a nuestra realidad educativa, ya que su flexibilidad permitía que se ajustara a diversas situaciones de aprendizaje en todos los niveles y en todas las asignaturas. Entre algunas de las características del Estudio Dirigido podrían citarse: el alumno es el agente de su propio aprendizaje; fomenta el trabajo cooperativo lo que contribuye al desarrollo de la solidaridad; facilita la adaptación del sujeto al grupo social; desarrolla la capacidad crítica y evaluativa de los alumnos.

Entre este grupo de profesores se encontraba Luis Quiroga. Las primeras experiencias las realizó con sus alumnos de primer año de castellano. En ese entonces, el Liceo de Aplicación era la institución en donde los alumnos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) hacían su práctica docente. Quiroga diseñó un conjunto de actividades cuyos objetivos respondían a las cuatro áreas idiomáticas fundamentales de la enseñanza de la lengua: hablar-escuchar, leer y escribir. El trabajo realizado en el aula de clases fue evaluado sistemáticamente lo que le permitió ir modificando los materiales que usaba, corregir errores, enriquecerlos, ir adaptándolos al proceso de aprendizaje de los alumnos. El ensayo respondía a los requerimientos de un serio trabajo de investigación en el aula de clases, lo suspende Quiroga porque se va a Europa a realizar estudios de posgrado. Lo continúa, Josefina Falcón de Ovalles.

En 1961, de nuevo en Venezuela, Quiroga publica un libro de texto para primer año titulado *Guía para el Estudio de Nuestro Idioma*, es sin lugar a dudas el producto del trabajo de investigación que había realizado años atrás. Es un libro innovador, que rompe con la estructura de los programas vigentes y con otros materiales didácticos que circulaban para la época. En éste adquiere relevancia el estudio del texto como unidad fundamental de la comunicación humana. Por eso hay una selección de lecturas de grandes escritores venezolanos en donde predomina la narración, la descripción, la exposición y el diálogo. Hay igualmente mitos indígenas: la poesía se instala en forma significativa. El análisis de la oración desplaza el estudio de las vocales y consonantes, temas iniciales de la planificación escolar, en algunos liceos.

En este sentido, se le dan orientaciones valiosas a los docentes sin colocarles “camisas de fuerza”, ni establecer pasos rigurosos, lo que permitía el desarrollo de su creatividad. A pesar de la sencillez, se planteaban problemas que requerían la investigación para resolverlos; promovían la discusión entre los alumnos, su participación activa. Era cotidiana la práctica de la lectura oral y silenciosa. Se promovía la comprensión de la lectura enriquecida por el estudio previo de los datos biográficos de los autores, lo que ayudaba a ubicar el texto dentro de un contexto histórico, geográfico o social.

Estos comentarios son manifestaciones de mis vivencias y recordarlos me ha permitido valorar en el tiempo la proyección de las orientaciones esclarecedoras del Maestro. En el año 1962 publica *Guía de Lectura, Redacción y Teoría Gramatical* para primer, segundo y tercer año y más adelante en 1969 sale a la luz *Lenguaje y Literatura* (primer y segundo curso) en coautoría con Oscar Sambrano Urdaneta. Posiblemente sea la investigación iniciada por Luis Quiroga y continuada por Josefina Falcón de Ovalles, -quien también elaboró (1962 - 1963) excelentes textos-, la primera que se hace en el país sobre enseñanza de la lengua. Dos protagonistas que hacen historia. Después vendrían otros textos, a manera de guías, de otros autores ¡Comienza otra Historia!

2. En 1978 el profesor Quiroga inscribe en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (CILLAB) un proyecto didáctico que consistía en la aplicación de nuevas técnicas para orientar la enseñanza de la lengua en el país. Informa que la investigación se ha venido cumpliendo desde el año 76, mediante el análisis y crítica de los instrumentos didácticos que actualmente se aplican en la enseñanza del castellano en los cursos de educación secundaria. Los resultados obtenidos se discutieron en el curso de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español del Postgrado del Instituto Pedagógico.

La investigación se extiende posteriormente a los cursos de la escuela primaria. Después de un análisis exhaustivo de la situación de la enseñanza del castellano en esa rama escolar se elabora el proyecto que se inscribe en el CILLAB. Un avance de la investigación se recoge en un libro titulado *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura* publicado en 1979 por el Instituto Pedagógico de Caracas. Allí se presenta la fundamentación teórica del proyecto y se establecen los principios técnicos y pedagógicos

que lo sustentan. En este sentido, se propone una programación dirigida a facilitar a los maestros y maestras los recursos y procedimientos más adecuados y efectivos para la aplicación y logros de estos principios. El programa cubre un ciclo de actividades sistemáticamente organizadas que han de desarrollarse, de acuerdo con una orientación progresivo-acumulativa de los contenidos de aprendizaje, desde el curso preparatorio de preescolar hasta el tercer grado de primaria.

Este libro se estructura en tres capítulos: Fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura; Proyecto para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el curso preparatorio de preescolar; La enseñanza de la lectura en los cursos de primer, segundo y tercer grado. El primer capítulo, como su nombre lo indica, se refiere a planteamientos teóricos sobre la lectura. Afirma que saber leer es un proceso complejo que se manifiesta en el hecho de que el ser humano se hace poseedor de un conocimiento, sabe acogerlo con espíritu crítico, lo integra a una verdad y lo pone al alcance tanto de una ética como de una estética.

El profesor Quiroga considera que a la escuela le corresponde como misión crear las condiciones para estimular la actividad de la lectura como medio indispensable para encauzar hacia el completo desarrollo del pensamiento de alumnos y alumnas; de igual manera formar su espíritu crítico y favorecer toda manifestación de goce estético. Reafirma que el ejercicio constante de la lectura contribuye a alcanzar una auténtica y valiosa formación idiomática, base indispensable para el desarrollo intelectual del hombre. Enfatiza en el hecho de que “pensamiento y lenguaje son dos manifestaciones de la actividad humana en íntima relación, que se condicionan entre sí y que no pueden, por lo tanto darse nunca separadas” (p. 10). En este capítulo, además, da a los docentes valiosas orientaciones en cuanto el empleo de recursos didácticos referidos a la lectura, la escritura, la interacción entre el código oral y el código escrito, la ortografía y el análisis y explicación de textos. Más adelante hablaremos brevemente sobre estos aspectos.

En el capítulo dos presenta el proyecto que aplica en el curso preparatorio de preescolar. Fundamenta su propuesta en la idea de que la lectura es un proceso que se apoya en la experiencia lingüística que el niño adquiere con el uso de la lengua oral, la cual en gran parte domina para el momento en que comienza su actividad escolar. Se trata, entonces de desautomatizar,

haciéndolos conscientes, los mecanismos de funcionamiento de la expresión oral, y confrontar y vincular este funcionamiento con los nuevos mecanismos de articulación y uso (automatización) de la expresión.

La enseñanza, pues, ha de responder siempre al hecho de que el punto de partida de la realización de una lengua es la articulación de los sonidos; y de que sólo mediante esta articulación pueden constituirse sistemáticamente la reglas de pronunciación y combinación con que se producen los signos. De allí que la base de sustentación metodológica para el conocimiento y dominio de la lengua materna ha de establecerse como aquí lo proponemos, sobre la finalidad de hacer conscientes durante el aprendizaje, estos mecanismo de articulación, combinación y producción de los signos lingüísticos. (p. 20)

El proyecto comprende cuatro unidades de aprendizaje que fueron organizadas en orden progresivo de dificultad. Las mismas se inician con ejemplos de oraciones o textos sencillos con el propósito de motivar su posible lectura a la vista de los niños, se procede luego al reconocimiento de los patrones silábicos del vocabulario previsto y finalmente se ejercitan en la lectura de nuevas oraciones, preparadas al efecto o reelaboradas por ellos.

En el año 1997, el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC le rinde un homenaje al Profesor Luis Quiroga. En esa oportunidad, dicta una conferencia titulada “El aprendizaje de la lectura, una experiencia didáctica”, tal como lo señala, el propósito de la conferencia es “dar a conocer los resultados” que hasta ahora ha obtenido de una experiencia llevada a cabo en el preescolar Luis Ramos Escobar del IPC en 1978 y continuada en dos escuelas públicas de Caracas en el lapso comprendido entre 1982 a 1986. También en estas escuelas los resultados han sido ampliamente favorables.

Informa que los materiales didácticos así como las estrategias utilizadas han sido enriquecidos de acuerdo con la experiencia acumulada y con nueva bibliografía consultada. Por ejemplo, dice que Martha Salotti, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky le ofrecieron valiosos aportes. Ellas coinciden en que la imagen y el texto en conjunción expresan un sentido

de totalidad que el niño construye en el proceso de aprendiz. En concordancia con ellas, él respalda las actividades planificadas con profusión de imágenes.

Por otra parte, ratifica la validez de su propuesta metodológica basada en el criterio de que el aprendizaje de la lectura debe apoyarse en la experiencia lingüística adquirida por el niño a través del conocimiento y uso de su lengua oral. Estas ideas planteadas por José Pedro Rona, lingüista, y Gastón Maliaret, pedagogo, le brindaron el soporte necesario para el inicio de la investigación. Enriquece estos aportes con las valiosas opiniones del psicolingüista Frank Smith. Destaca que según este autor lo importante en la comprensión, uso y dominio de la lectura es que el niño logre alcanzar durante el aprendizaje la habilidad y el conocimiento necesario que le permitan entender directamente lo leído valiéndose de la forma como las letras se combinan y estructuran para organizarse e integrarse en palabras y éstas a su vez en oraciones gramaticales y significativas. Se trata de un proceso que es indispensable dar a conocer a los niños. En síntesis, la idea consiste en que a partir de textos significativos, manejen y reconozcan los esquemas organizativos y los patrones gráficos que conforman la lengua escrita y que hacen posible dar cuenta de su significado y sentido. Es decir, en la propuesta didáctica del Maestro se hermanan el texto, la oración, la palabra, el sonido y la imagen.

La puesta en práctica de esta novedosa metodología requiere la participación de un docente con un claro conocimiento de la finalidad que se persigue y la validez de los procedimientos didácticos que va a emplear. Por esas razones, Quiroga estableció una comunicación permanente con los docentes y una observación y evaluación sistemática del trabajo en el aula.

El tercer capítulo tiene que ver con la enseñanza de la lectura en primer, segundo y tercer grado, como bien lo señala el título. Propone aquí un conjunto de ejercicios muy sencillos pero con una sólida fundamentación lingüística y pedagógica. Se abordan aspectos tales como el vocabulario fundamental, la entonación, la narración y la descripción. Se incluyen el comentario y otros textos interpretativos como diálogos, dramatizaciones, poesía lírica, redacción. Las actividades programadas propician la interacción comunicativa entre docentes y alumnos y de los alumnos y alumnas entre sí.

Los ejercicios que se proponen se ajustan en forma progresiva a la complejidad que encierran. Veámoslo: por ejemplo, el estudio del vocabulario comprende ejercicios de pronunciación, acentuación y uso de la tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas, derivación de palabras, estudio de sinónimos. Se sugiere, entonces, en primer grado pronunciación de sonidos implosivos en palabras como *alma/arma; pan, bien, alumno, himno*. Ejercicios de pronunciación de grupos consonánticos en que concurren las líquidas r y l; pronunciación de diptongos, triptongos y hiatos en palabras como *piano, aire, canoa, lea, miau, gua-guau*; pronunciación de las palabras graves y agudas terminadas en vocal y en consonantes n y s; formación de nuevas palabras mediante la derivación de los sufijos -ito, -ico.

En segundo grado se continúan los mismos ejercicios pero con mayor grado de complejidad: pronunciación de sonidos implosivos del tipo *recto, doctor, redactar, examen, ciudad, rasguño, resbalón*; uso del prefijo ex y de los sufijos -cito, -oso; uso de sinónimos y antónimos... se fijará la acentuación ortográfica de las palabras graves y de las esdrújulas.

Estos ejercicios se harán más complicados en tercer grado. En este sentido, se prestará mayor atención a la articulación de consonantes implosivas en palabras como *ignorar, abstenerse, adaptar, apto*. Se aplicarán ejercicios de prefijación y derivación usando los prefijos y sufijos más usuales. Se revisará la acentuación ortográfica confrontando la pronunciación de grupos como los siguientes: *líquido, liquido y liquidó; ánimo, animo y animó*; el empleo de la h intervocálica en palabras como *cohete, mohoso, almohada*. Estudios de palabras sinónimas, antónimas y parónimas a partir de textos significativos

En esta síntesis que presentamos se observa claramente el criterio de ir desentrañando la complejidad de las dificultades a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje. Este criterio pedagógico rige el tratamiento de los demás tópicos. No podríamos en este trabajo referirnos a cada uno de éstos. Sin embargo, es necesario precisar, aunque sea en una forma muy general, la vigencia y pertinencia de algunas orientaciones del Maestro. Así por ejemplo, es importante analizar la forma como introduce al niño en el mundo de la narración mediante el uso de láminas, el uso de la lengua oral al contar experiencias personales o a partir de la lectura oral y silenciosa de cuentos, leyendas, tradiciones. La idea consiste en que poco a poco perciba

la secuencialidad del hecho narrativo y que aprenda a establecer relaciones de causa-efecto de gran importancia en su desarrollo intelectual e integral.

La descripción la asume como una especie de juego que le permite al niño aprehender con una visión de totalidad los objetos y las imágenes presentadas en las láminas y luego discriminar las formas y colores. Comparar, asimismo, imágenes estáticas y en movimiento. Juzga Quiroga oportuno que con este ejercicio los niños vayan descubriendo la función de ciertas palabras que ellos usan en su cotidianidad, de tal manera que vayan reflexionando sobre el hecho de que hay palabras que sirven para nombrar (los sustantivos) otras para describir (los adjetivos) y otras para establecer relaciones de movimiento o de reposo (los verbos). Se sienta así el principio de que los contenidos gramaticales deben enseñarse a partir de una experiencia práctica de la lengua. En consecuencia, hay que dejar de lado la teoría gramatical y trabajar con la gramática intuitiva que el niño usa al hablar y escribir.

La conversación será, sugiere Quiroga, el punto de partida para familiarizar al niño para el uso de la exposición y la argumentación. Estas conversaciones pueden estar referidas a diferentes temas, familiares, sucesos ocurridos en el aula, en la escuela y sobre lecturas realizadas. Lo importante es crear las condiciones necesarias para que el alumno exprese sus puntos de vista sin limitaciones, desarrolle su espíritu crítico y la capacidad para autoevaluarse y evaluar al otro.

Los ejercicios de redacción deben ser cuidadosamente seleccionados por la complejidad que encierra el proceso de escribir. Considera que las primeras actividades pudieran ser transformar oraciones afirmativas en interrogativas y lo contrario, derivación de oraciones por el procedimiento de sustitución de palabras, escribir párrafos de tres oraciones; en segundo grado, además de estos ejercicios podrían elaborar una sencilla carta familiar, una breve noticia periodística; en tercer grado se empezarían a redactar pequeños informes sobre alguna actividad realizada e iniciarlos en la técnica del resumen.

Como se observa, los ejercicios de redacción deben ser progresivos, desde la transformación de oraciones hasta la elaboración de un sencillo resumen. También debe haber un espacio para la fantasía, para que los niños pongan en juego su imaginación creadora y se conviertan y se sientan grandes escritores.

A manera de conclusión vale hacer algunas observaciones:

- Las orientaciones didácticas que se sugieren están en sintonía con el criterio de propiciar actividades que conduzcan a la integración de las diferentes áreas en las cuales se organiza el uso y dominio del idioma: expresión oral, lectura, escritura, ortografía, incremento del vocabulario. Hecho pedagógico muy importante.
- Se atiende en todo momento a la evolución psicobiológica del niño y a la característica de esta etapa de su crecimiento personal. Por otra parte, las actividades que se promueven tienden al desarrollo de su capacidad de observación; estimulan su creatividad y espíritu crítico; incrementan su habilidad para evaluar su actuación y la de los otros, tanto en las actividades de expresión oral como en las de expresión escrita. En esta última se propicia que ellos mismos corrijan los textos que escriben.
- Como se ha señalado en repetidas oportunidades, el estudio de la lectura se apoyará metodológicamente en la experiencia y uso de la lengua oral del niño. Es ésta el punto de partida para la realización de todas las actividades que se planifican. Pero es muy importante hacer hincapié en que también mediante su uso sistemático en el aula de clase el maestro puede inferir cuáles son las características del contexto social y regional de donde procede el alumno. Es natural que el niño traiga a la escuela la lengua oral de su familia, de su comunidad; en consecuencia, podría utilizar ciertas expresiones valoradas negativamente por el grupo social tales como *haiga, nadien, si fuera sabido, no me di de cuenta*. En estos casos, la escuela, sin descalificar su manera de hablar, debe presentar un modelo que se ajuste a la lengua oral formal. Al efecto, deben proponerse estrategias para que adapte el acto comunicativo a las diferentes situaciones en las que actúa día a día.
- Se hará ver a los niños que el uso de la lengua se caracteriza por su diversidad; se les invitará a que comprueben la diferencia entre la forma como hablan con sus padres y con sus hermanos; dentro del salón de clase y fuera de él, con los maestros y con sus compañeros; asimismo podrán identificar expresiones lingüísticas propias de diferentes regiones del país; comparar también el habla de los venezolanos con el habla de los argentinos, uruguayos.

- El profesor Quiroga, aborda el fenómeno antes planteado en una especie de apéndice que titula “La situación sociocultural y geográfica de la lengua”. Allí propone a los docentes un conjunto de ejercicios que los ayudará a superar las posibles dificultades.
- -Algunas opiniones que aquí se sustentan no aparecen en forma explícita en la propuesta de Quiroga, pero se infieren por las características de las actividades que se sugieren. Otras, que el Maestro desarrolla en profundidad, se tocan tangencialmente. Un problema inevitable de tiempo y espacio, pero...que genera una deuda.

3. Entre los aportes fundamentales que proporciona la lectura a la formación idiomática está la de incrementar el vocabulario de los niños. No obstante, Quiroga está convencido de que pedagógicamente es primordial conocer previamente el capital léxico que poseen para el momento en que se inician en la escuela, así, posteriormente, se podrán determinar cuáles son las palabras que en adelante han de aprender. De esta manera, se facilita la orientación sistemática y progresiva de la escuela en la adquisición e incremento del vocabulario.

Consecuente con este criterio, promueve en 1985 una investigación que titula “Recuento del léxico de los escolares de la educación básica venezolana”. La misma responde a dos propósitos: a) Recoger y analizar el léxico que el niño conoce y llega a adquirir desde que ingresa a la escuela hasta que ha cumplido su primera escolaridad (preescolar - cuarto grado). b) Establecer cuál ha sido la contribución de la escuela para el incremento, fijación y uso del vocabulario. Para atender estos propósitos se constituyó un calificado equipo de trabajo conformado por profesores del IPC y alumnos que ejercían la función de preparadores en el CILLAB.

Metodológicamente se procedió a recoger una muestra del habla infantil de acuerdo con las siguientes características: niños caraqueños monolingües, con edad comprendida entre 7 y 10 años, provenientes de tres niveles sociales básicos (alto, medio y bajo). La recolección de la muestra se hizo a partir de tres estrategias: conversaciones espontáneas, conversaciones dirigidas y explicitación de secuencias de láminas.

Esta investigación formaba parte del Proyecto Multinacional de Desarrollo Curricular y Capacitación Docente para la Educación Básica,

patrocinado por el Ministerio de Educación (ME) y Financiado por la OEA. A pesar de que los resultados fueron enviados al ME en un minucioso informe y con una sólida fundamentación teórica, este organismo no dio ninguna respuesta.

Dos años después (1987) en su discurso de incorporación a la Academia Venezolana de la Lengua, ya citado en este artículo, Luis Quiroga Torrealba se refiere a esta investigación y precisa que el aumento del vocabulario de los niños de los diferentes estratos socioculturales desde su ingreso en primer grado hasta su iniciación en cuarto grado es muy escaso. Suministra cifras alarmantes: 3,8% en los niveles bajo y medio junto al 19% en el nivel alto (sector privado). Piensa que la situación es grave y “hay que remediarla de manera perentoria”.

En este discurso presenta una visión general sobre la enseñanza de la lengua en el país nada halagüeña. Opina que revertir este panorama no es tarea sencilla. Sin embargo, hace proposiciones muy valederas que podrían sentar las bases para una política al respecto. Me permito citar una de ellas por su pertinencia y vigencia:

En otras oportunidades hemos expresado que para analizar y desarrollar una metodología que sea adecuada a la enseñanza de la lengua, es necesario investigar previamente qué modalidades caracterizan en su forma y en sus usos al lenguaje cotidiano de los niños; cuál es su léxico; en qué condiciones sociolectales los utiliza y de qué recursos carecen en el empleo de las estructuras gramaticales de la lengua. Y saber además qué debe aportar la escuela para atender a sus necesidades expresivas y en qué condiciones de preparación pedagógica y científica debe actuar el docente que oriente su aprendizaje. Es decir, todo un plan de investigación lingüística y didáctica que muestre en definitiva las condiciones idiomáticas del niño venezolano, su dominio expresivo, y permita tomar las previsiones técnicas y pedagógicas que exige la delicada tarea educativa de enseñarlo a hablar, comprender, leer y escribir (p. 26)

III.- Luis Quiroga, Bellista

La admiración de Luis Quiroga por Andrés Bello nace en las aulas del Instituto Pedagógico Nacional, cultivada por insignes profesores que allí tuvo, entre quienes se destaca Pedro Grases, connotado bellista. Esta admiración se manifiesta en diferentes circunstancias de su vida profesional: en la dirección de dependencias institucionales, en la docencia universitaria; en las publicaciones de investigaciones sobre el pensamiento gramatical de Andrés Bello. A continuación, se tratará brevemente, cada uno de estos aspectos:

-Con motivo de la conmemoración del Centenario de la muerte de Andrés Bello, el Departamento de Castellano Literatura y Latín, dirigido por Luis Quiroga Torrealba, crea un Centro de Estudios con el nombre del ilustre lingüista venezolano. Se instala este Centro el 28 de Noviembre de 1.964. Se inicia ese mismo día un ciclo de conferencias. La primera de ellas se titula “Andrés Bello y los estudios del idioma” y fue dictada por el Dr. Pedro Grases. El Dr. David García Bacca disertará posteriormente sobre “El pensamiento filosófico de Andrés Bello y sus relaciones con la filosofía actual”. Luego será invitado a participar en este ciclo de conferencias el Dr. Eugenio Coseriu, de la Universidad de Tübingen, quien dictará un curso para egresados de la especialidad de Castellano y Literatura sobre el tema “La lingüística actual y su trascendencia en la enseñanza escolar”. “Bello o la dignidad de la crítica literaria” será el título de la conferencia del Dr. José Ramón Medina, Secretario de la Universidad Central de Venezuela. El Dr. Giovanni de Francesco, Agregado Cultural de la Embajada de Italia, abordará el tema “Estética y Metodología Crítica sobre los fundamentos de la doctrina de Benedetto Croce. Para finalizar el ciclo de conferencias se programó un foro sobre el tema “Pensamiento y obra de Andrés Bello”. Allí participaron el Dr. Guillermo Felú Cruz, historiador y pedagogo chileno; el Dr. Nucete Sardi y los escritores Fernando Paz Castillo y Ramón Díaz Sánchez. El prestigio de los participantes nacionales e internacionales es un índice de que este centro guiado por las manos de Quiroga junto con un grupo de destacados profesores nació para proyectarse en el ámbito educativo venezolano. Y así fue.

Los objetivos, además de dar a conocer el pensamiento de Andrés Bello, fueron divulgar las ideas literarias y servir al estudio y difusión de las corrientes lingüísticas y literarias de la moderna ciencia del lenguaje.

Se inician, entonces, cursos de especialización, conferencias y talleres. Participan en ellos Pedro Grases, Ángel Rosenblat, J.J. García Bacca, Eduardo Crema, Luis Quiroga, María Teresa Rojas, Domingo Miliani. También, invitados extranjeros como: Eugenio Coseriu, José Pedro Rona, Noel Salomón, Bernard Pottier, Luis Jaime Cisneros, André Martinet, Klaus, Hegger, Ambrosio Rabanales, Ofelia Kovacci y otros.

Estos cursos tenían una característica muy particular, pues eran para los profesores del Pedagógico, pero también para que asistieran los profesores de educación secundaria y media. Por eso se dictaban en un horario especial. En ese entonces, los profesores de aquí se “mezclaban” con los profesores de allá y el aquí y el allá se confundían en un encuentro solidario. El sitio de ese encuentro, esta institución. El Pedagógico de esa época, se ocupaba de sus egresados.

Este Centro y estos cursos fueron la antesala de los cursos de postgrado y, del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, hoy convertido en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB). El Centro también tenía un órgano divulgativo de sus actividades, al principio era un boletín, después se transformaría en la *Revista Letras*, actualmente considerada entre las mejores de Venezuela. Así un sueño que alumbrada la mente y el corazón de Luis Quiroga se hizo realidad años después.

-Quiroga propició la inclusión, dentro del Plan se Estudios del Departamento de Castellano, de una asignatura referida a la filosofía de la gramática que se llamó “Historia de las Ideas Gramaticales”. De esta materia fue profesor, diríamos vitalicio. El contenido programático se centraba en el estudio del pensamiento gramatical de Andrés Bello. Al ubicarlo en un contexto histórico había que desplazarse entre un antes y un después. El antes significaba remontarse al pasado clásico e intentar descifrar un mundo complejo: polémicas suscitadas en relación con el lenguaje, influencia de las categorías aristotélicas en la gramática griega y latina y las posteriores. La instalación del logicismo y racionalismo en la Gramática. El surgimiento de una gramática general. Estos planteamientos nos

permiten ponernos en contacto con Varrón, Prisciano, Francisco Sánchez de las Brozas, Arnaul y Lancelot, Tomás de Erfurt...

Luego vendría el estudio riguroso del ilustre venezolano. Primero, un análisis del prólogo, lo que significaba entrar en contacto con su cuestionamiento a la teoría gramatical de la época. Comprobar, asimismo si la forma de enfocar y solucionar distintos fenómenos se correspondía con la teoría expuesta en el prólogo... ir entendiendo poco a poco el justo significado de su antilogicismo, su manera de entender los universales lingüísticos, las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Era indispensable adentrarnos en ese mundo de hallazgos que era su Gramática.

Pero esto no se quedaba allí, había también que leer lo que se había escrito sobre Bello. Y nos encontrábamos así con la obra de Amado Alonso, de Ángel Rosenblat y de Quiroga. ¡Amado Alonso, Ángel Rosenblat y Luis Quiroga Torrealba una trilogía perfecta para conocer a Bello!

Termino diciendo que el Maestro de escuela, Luis Quiroga, nos enseñó en el aula a amar a Bello, pero también nos inició en el maravilloso mundo de la investigación. Lo que he dicho aquí forma parte de mis vivencias. Confieso que fui una de las "víctimas" así me consideraba en ese momento. Hoy pienso que fue la experiencia más enriquecedora en mi vida estudiantil.

- Cuando se analiza el pensamiento gramatical de Andrés Bello, no deja de sorprender su intuición para ver y dilucidar fenómenos que los demás no han visto o los han enfocado con criterios no valederos o superficiales. Allí, en gran parte, radica la originalidad y quizás la vigencia de su doctrina gramatical, la cual hoy nos proporciona conocimientos que permiten abordar con seguridad, desde las diferentes perspectivas de análisis, fenómenos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos del español.

Intentar demostrar la actualidad del pensamiento gramatical del insigne venezolano, ha sido otro de los tantos afanes del Maestro Quiroga. Sobre este tema ha escrito números artículos. En otros espacios he hablado al respecto (Ledezma, 1.986).

Aquí sólo se hará un breve comentario sobre un libro suyo publicado en el año 2.003: *Tres lingüistas de América*. Aborda en este libro interesantes concepciones lingüísticas que Bello explicita en *Análisis Gramatical y la Gramática*; así como también se refiere a las posibles fuentes directas que utilizó el ilustre venezolano en el desarrollo de su teoría gramatical.

Quiroga argumenta sus puntos de vista sobre temas específicos que se corresponden con los diferentes artículos que se compilan en esta publicación y cuyos títulos son: “Los tiempos de la conjugación castellana y la formación lingüística de Andrés Bello”; “Los conceptos de modo y cúpula en la gramática de Bello”; “Andrés Bello y los verbos performativos”; “Actualidad de la gramática de Andrés Bello”; “Andrés Bello y la lingüística moderna”. Estos títulos, en su conjunto, permiten inferir que Luis Quiroga es tenaz en la idea de demostrar la trascendencia del pensamiento de Bello y su vigencia en el desarrollo de la lingüística actual.

Es pertinente señalar que el maestro Quiroga sustenta sus opiniones en criterios manejados por estudiosos de la talla de Amado Alonso, J. J. García Bacca, Ramón Trujillo, Ángel Rosenblat. Pienso que su análisis exhaustivo y riguroso enriquece los juicios emitidos por estos investigadores. Ellos le abren caminos para el desarrollo de planteamientos novedosos y esclarecedores que ponen en evidencia la capacidad de Bello para seleccionar y organizar las ideas más significativas sobre problemas del lenguaje que han interesado a grandes pensadores de ayer y de hoy.

IV. Luis Quiroga. La Esencia

Termino por donde se supone debía haber comenzado. El 3 de noviembre de 1923 nace en Aroa uno de los hijos de Rafael Antonio Quiroga y Petra Torrealba de Quiroga a quien le ponen el nombre de Luis Antonio. Posiblemente se preguntaban, como todos los padres, sobre el destino de ese hijo recién nacido. Generalmente prevalece la incertidumbre. Sin embargo a los pocos años ya hay indicios. Cuentan que los juguetes preferidos de Luis Antonio eran papeles, lápices y libros. Esto les daría pistas para pensar en muchas cosas que irían despejando las interrogantes. Tuvo otros hermanos: Rafael Alfonso, Eimar, Víctor y María Amalia. Junto con los abuelos, constituían una familia signada por lazos de afecto.

Dos tíos influyen en su formación, Víctor Torrealba y Antonio María Torrealba. Este último un insigne maestro de escuela, de esos que hacen la historia de nuestra educación, amigo de Luis Beltrán Prieto Figueroa y compañero en las lides magisteriales.

Hoy comparte su vida con su compañera de unos cuantos años, su alumna en el Liceo de Aplicación Betsabé Lira Olivares, una mujer bella – porque Quiroga también tiene buen gusto – aguda en sus juicios, inteligente y creadora de una atmósfera de amor y admiración alrededor del Maestro y... María Betsabé, su hija, eje del círculo afectivo. Y el afecto se extiende a los otros miembros de la familia Lira Olivares.

Se gradúa de Bachiller en Filosofía y Letras en el Colegio Federal de San Felipe en 1941. En esta ciudad y en Cocorote transcurre su infancia y adolescencia. En 1945 se gradúa de Profesor de Educación Secundaria y Educación Normal en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín en el Instituto Pedagógico Nacional, en la promoción José María Vargas. Egresada como Licenciada en Letras de la Universidad Católica Andrés Bello en 1972. Realiza, así mismo, estudios en la Universidad de Madrid (1956); Universidad de París(1957);Universidad Italiana per Stranieri (1958), Universidad Cluj, Rumania (1976).(Pareciera ser que los juguetes de la infancia fueran buenos indicios...)

Creo haber logrado, con limitaciones, el propósito de este trabajo planteado en la introducción. Sin embargo habría que decir que el profesor Quiroga posee una dignidad a toda prueba, lo ha demostrado a lo largo de su vida y en momentos muy difíciles para el país. Fue un luchador activo contra la dictadura de Pérez Jiménez. Su casa era “concha” de perseguidos y tenía la delicada misión de servir de contacto entre los dirigentes que protagonizaban la resistencia. Para eso se necesitaba también “tener guáramo”. Así mismo fue dirigente gremial en el Colegio de Profesores y candidato a la presidencia, “eran otros tiempos”

Pero por encima de todas las cosas, el profesor Quiroga derrocha amor: a su familia, a sus amigos, a sus alumnos, al Instituto Pedagógico al que tanto le ha dado, a su país... Y a los niños a quienes les ha dedicado además de amor un mundo de sabiduría.

Vaya una anécdota citada por mí en anteriores ocasiones. Cuando aplicaba su ensayo en el preescolar del Pedagógico, el CILLAB quedaba en Villa Isabel, una quinta anexa al Instituto, al lado del preescolar Luis Ramos Escobar; mi oficina estaba al terminar la escalera. A la hora del recreo sentía los pasitos de los niños que subían la escalera, iban a visitarlo, le tocaban la puerta, él interrumpía su trabajo y los atendía con profundo

afecto; pero lo singular era que cuando se les preguntaba cómo se llama su maestra, más de uno corregía, maestra no, maestro y respondían ¡Quiroga!.

Afirmo, entonces, que el profesor Luis Quiroga realizó su sueño: Ser ¡nada más y nada menos que Maestro... de aula! Así lo decretaron la magia y el amor.

Referencia Bibliográfica:

- Ledezma de, Minelia. **La Obra Lingüística Pedagógica de Luis Quiroga Torrealba.** *Revista Topoi*, N° 3. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Quiroga, L. (1962). *Guía para el estudio de nuestro idioma.* Caracas. Artigrafic, C.A.
- Quiroga, L. (1979). *El proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.* Caracas. Instituto Universitario de Caracas.
- Quiroga, L. (1987). *Discurso de incorporación como Individuo de Número.* Academia Venezolana correspondiente de la Real Española. Caracas.
- Quiroga, L. (1998). *El aprendizaje de la Lectura. Una experiencia didáctica en Revista Topoi, N° 3.* Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Quiroga, L. (2003). *Tres lingüistas de América.* Caracas. FEDEUPEL.

Luis Beltrán Prieto Figueroa: Educador de Pueblos y Combatiente Socialista

Guillermo Luque

Introducción.

El hijo de Loreto Prieto Higuerey y de Josefa Figueroa, Luís Beltrán Prieto Figueroa, nace un 14 de marzo de 1902, en La Asunción, capital del Estado insular de Nueva Esparta, el mismo año en que, meses después, se inicia “La Libertadora”, el movimiento armado de gran envergadura en cuanto a hombres, armas, y recursos económicos, dirigido a sacar del gobierno al general Cipriano Castro, cuyos andinos y nuevos adherentes eran la expresión de un pujante poder político desde octubre de 1899 bajo el lema común de “Nuevos hombres, nuevos ideales y nuevos procedimientos. Cipriano Castro había encabezado la llamada “Revolución Restauradora” que puso fin al sistema político de alianzas entre caudillos ideado y tejido por Antonio Guzmán Blanco: el liberalismo amarillo.

A los nueve meses de haber nacido Luís Beltrán Prieto Figueroa, Cipriano Castro y sus seguidores se hallan ante una guerra civil que los enfrenta a una fuerza de miles de hombres dirigidos por Manuel Antonio Matos - el banquero más prominente de entonces- en alianza con todos aquellos caudillos regionales reacios a reconocer un poder central. A esta alianza de banqueros, comerciantes y caudillos se sumó con manos llenas de miles de dólares la New York and Bermúdez Company, compañía norteamericana que desde la octava década del siglo XIX explotaba el asfalto en el pueblo de Guanoco, Municipio Benítez del para entonces estado Bermúdez en el oriente venezolano (Estado Sucre). La Bermúdez Company asfaltó las calles de varias importantes ciudades norteamericanas a finales del siglo XIX y principios del XX con las emanaciones del más grande lago de asfalto del mundo. También se sumaron a la conspiración

armada de “La Libertadora” el Gran Ferrocarril Alemán, la Compañía del Cable Francés y otras no menos voraces. Es la época en que Theodoro Roosevelt, presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, tenía ya una bien ganada fama: la de ser un agresivo y destacado miembro de los “rough riders” o duros jinetes. Roosevelt, en política internacional, introdujo la doctrina del “big stick” o gran garrote, aplicado sin miramientos a los pueblos americanos del sur.

Y no había alcanzado el niño Luís Beltrán el primer año de edad cuando otra acción de fuerza consentida por Roosevelt y emprendida por Alemania, Inglaterra, Francia y Holanda, bloqueaba nuestros puertos para cobrarnos una deuda decena de veces inflada por los mismos intereses que financiaron “La Libertadora”. En el mes de marzo de 1903, ese movimiento financiado con dólares y oloroso a petróleo, estaba a punto de recibir su última derrota en Ciudad Bolívar de la mano de Juan Vicente Gómez; mientras, el señor Herbert Bowen, encargado de negocios de los EE UU en Venezuela, se entendía en New York con las potencias que bloquearon nuestros puertos para llegar a un arreglo en su condición de Ministro Plenipotenciario sugerido por la “fuerzas vivas” del comercio y la banca; Cipriano Castro aceptó la sugerencia: fue la respuesta entre hábil y calculada de un desarmado, pequeño y débil país exportador de café y cacao cotizados a precios muy bajos, y de un latifundismo improductivo que arrojaba a los hacendados al monopolio de las casas comerciales y el capital especulativo de una banca controlada por éstas; el pueblo, en su mayoría campesino, moría en la miseria o en la guerra.

Cuatro Rasgos Decisivos en el Niño Luis Beltrán.

La forja de lo que fue haciéndose alma insular que devino en continental y universal, comenzó en la relación afectiva del niño Luis Beltrán con sus abuelas, padres, tías y amigos de infancia, en ese espacio de azules que parecen más azules de su isla natal de montañas y llanuras donde el mango, la guayaba, el merey, la ciruela, el anón, atraían las voces de los pájaros en las ramas del viento y colocaban dulzor y contento desde el fondo de la tierra. Todo tenía un mismo lenguaje que la sensibilidad del niño Luis Beltrán supo descifrar y guardar para la azarosa travesía de la vida adulta.

De Loreto Prieto asimiló la disciplina por el trabajo y un incommo-
vible sentido de justicia, de compromiso con la comunidad; decisiva fue
su influencia no exenta de asperezas que no disminuyeron la admiración
hacia su padre. El necesario equilibrio lo aportó su madre, de quien siem-
pre recibió esa porción de ternura y sentimiento comprensivo que tuvo
con los desvalidos. Quiso el azar que el niño Luis Beltrán creciera

... "dentro de una gran familia dedicada al trabajo. Su padre, Loreto Prieto Higuerey, compartió el taller de orfebrería con la actividad política y cultural de la región. Su madre, Josefa Figueroa, era panadera y hacia el pan más blando y el de la miga más sabrosa en toda la isla de Margarita" (Rodríguez Bello, Luisa; Villalba de L, Minelia; Pinto de E, Nelly, 2002, pp. 11)

Como todo niño en un hogar así constituido, Luis Beltrán creció en el diario trato con las pequeñas responsabilidades familiares; no cabía eludir el trabajo que interioriza la noción de comunidad y disciplina la personalidad.

"A mí me dedicaban a cuidar la huerta de la casa. Nos levantaban a las 5 de la mañana para regar las matas; luego íbamos al colegio. Al regreso, atendía a los animales domésticos: las gallinas, el burro y otros. Era una vida apacible, dulce y alegre. A veces me iba de la casa para La Aguada, que era la finca de mi abuelo paterno. Regresaba a las 5 de la tarde. Comíamos frutas: cocos, guayabas, mangos. Nos bañábamos en las albercas, a lo largo del río". (Peña, Alfredo, 1978, pp. 14-15)

A esas primeras y decisivas influencias se agregaron las de naturaleza política que muy temprano despertaron en Luis Beltrán el impulso por la acción y el liderazgo; en el seno familiar bullía la política y se expresaba en posiciones que ubicaban a unos y otros según el bando.

"En mi familia todo el mundo era político. Cuando se produce la revolución Castristas, me contaba mi padre, sus dos hermanos, Baltazar y Antonio Prieto Higuerey, se fueron del lado de Castro,

mientras que él y su padre quedaron dentro de la órbita liberal de Crespo. Mi tío materno, Rafael Figueroa González, junto con otros, (...), formaron un grupo enemigo del gobierno del estado y del General Gómez. De manera que yo vivía la política en mi propia casa. En 1914, cuando se produce el estallido de la guerra europea, yo estaba en la escuela; estudiaba sexto grado. La escuela se dividió en dos bandos: uno partidario de los franceses y otro de los alemanes. Yo comandaba el grupo de los franceses. Durante las horas de recreo las peleas eran constantes entre los dos grupos". (Peña, Alfredo, 1978, p. 13).

Conviene señalar que esas diferencias a lo interno de las familias del espacio insular de Nueva Esparta, no fueron tan agudas como las turbulencias políticas que bajo la forma de levantamientos de caudillos y "revoluciones" sacudieron el territorio nacional hacia finales del siglo XIX.

"La ciudad de La Asunción, a pesar de haber sido en 1817 el escenario de la Batalla de Matasiete, acción relevante entre las principales de la independencia, se mantuvo distanciada del turbión de intrigas bélicas que cubrió toda la geografía nacional, principalmente la región de los llanos, desde el establecimiento de la República en 1830, hasta casi finalizado el siglo XIX". (Rivas Casado, Eduardo, 2006, p. 27)

A esa temprana inclinación por los asuntos políticos, bien desde la familia o más allá de ella, aparecerá otra que formará parte de su definición ante la vida: el magisterio, esa propensión suya a enseñar, a guiar. Luis Beltrán, varias décadas después, contó que cuando tenía a penas seis años de edad, adoptó a su hermana María Secundina, de quien diría que era "el retrato moral de nuestra madre".

"Al cumplir dos años [María Secundina] yo era un muchacho de seis, que asistía a la escuelita de la tía de mi madre Margarita González Guevara, (...). Mi hermana no tenía edad todavía para aprender pero me acompañaba algunas veces. Yo la enseñé a caminar. (...). La corregía en su confusa manera de hablar (...).

Cuando fue más grande yo le contaba cuentos o le leía los de la editorial Calleja”. (Prieto Figueroa, Luis B, 1984, pp. 13-14)

O sea que ya desde la infancia perfilaba en él una vocación que se expresará de modo definido y para siempre en 1920, a los dieciocho años, cuando comienza a ejercer como maestro en la escuela “Francisco Esteban Gómez”, donde estudio la primaria; cuatro años antes había trabajado en el estado Sucre en una finca de un tío; también fue encargado de una bodega en La Asunción y, a los dieciséis años, dueño de un negocio de venta de almidón y aceite.

No se crea que para entonces Luis Beltrán era un maestro más. Ya en noviembre de 1922, con veinte años de edad y dos años de ejercicio magisterial, el joven Luis Beltrán es Vocal del *Liceo Pedagógico* de La Asunción, organización de educadores recién creada cuyo Presidente era Diego R. Mejías y en la que participaban J.M. Escuraina, h, e Hipólito Cisneros, entre otros. El declarado propósito del *Liceo Pedagógico* no era otro que

...”difundir el espíritu y las ideas de la Escuela Moderna, a la vez que estrechar las relaciones entre todos los maestros del Estado y aun de la República, con el interesante propósito de formar un gremio que tenga una sola voluntad colectiva encaminada a perfeccionarse en los métodos de enseñanza, de arreglo con los principios de la Pedagogía Científica, y a constituirse en respetable representación social” (Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional, 1923. pp. 80-81)

Ese año de 1922 había llegado al Ministerio de Instrucción Pública el Dr. Rubén González, sin duda un funcionario probo y eficiente de quien pudiéramos decir fue el mejor ministro de Instrucción del gomecismo. El Dr. Rubén González restableció el principio relativo a la intervención del Estado en la educación que había derogado contra nuestra tradición el Dr. Guevara Rojas desde 1914 con el apoyo de los sectores ultraliberales y la Iglesia católica. Con su Ley Orgánica de Instrucción de 1924, Rubén González inicia una “contrarreforma” educativa que volvió a sus causas la libertad de la enseñanza, la cual se practicó como política educativa desde el año 14 convirtiéndose en licencia anárquica con grave perjuicio para la

nación. A lo anterior habría que agregar que el Dr. González le dio cabida y promovió las reivindicaciones socioeconómicas del magisterio. Esos cambios explican la iniciativa de los maestros reformadores agrupados “Liceo Pedagógico” de La Asunción. (Luque, Guillermo, 2006)

Su otra gran pasión, la lectura, asociada a su infancia y vocación magisterial, será descubrimiento y diálogo permanente en los ocho primeros años vividos en casa de Carmelita González, su abuela materna; ella, y no menos su tía Juana, lo introducen en el infinito mundo de los cuentos y la lectura.

“La frecuencia y variedad temática de dichos relatos suscitaron en Prieto una curiosidad intelectual tan intensa, que muy pronto sintió la necesidad de buscar por cuenta propia algunas fuentes directas que satisficieran mejor sus deseos de aprender. Impulsado por tal inquietud llegó hasta el libro. Este fue el hallazgo más importante que desde el punto de vista de su autonomía intelectual, alcanzó cuando apenas tenía seis años de existencia. Con él estableció una estrecha e inseparable compañía. Fue su aliado incondicional, (...), hasta todo el resto de su vida.”
(Rivas Casado, 2006, p.32)

La política, el magisterio, la lectura y la valoración de la amistad, serán los rasgos que asoman de modo decisivo en la conformación de su personalidad. El sentimiento de amistad surgido en los primeros años de vida echará raíces de honda existencia que lo mantienen apegado a las experiencias de juego y aventuras cuando se tiene la imaginación por horizonte. La amistad que en él siempre fue valor o joya de su más alta estima. Así, cuando atávicos odios entren familias de La Asunción se interpusieron para cercenar la afectiva relación con su amigo de juegos y vecino Plácido Fermín, Luis Beltrán niño no dudó en hacer prevalecer su derecho al goce de ella. Como el poeta Martí, para él la amistad era “la joya mejor”. Esa condición suya que exigía transparencia en la relación con los otros, la reivindicó siempre y fue causa de no pocos “fatales dolores” en la lucha política de partido.

Para mí la amistad – nos dice Prieto– es el sentimiento más puro del hombre. Yo hago de la amistad una hermandad. De la época de la infancia, todos han continuado siendo mis amigos, no importa en qué partido militen, incluso si son adversarios. Por rendir este culto a la amistad es que me hiere tan hondo la deslealtad de un amigo.” (Peña, 1978, p. 28)

Divulgador de la Escuela Nueva y Fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y la Revista Pedagógica.

A Luis Beltrán Prieto Figueroa le habría bastado su labor como fundador de la *Sociedad Venezolana de Maestros Instrucción Primaria* (SVMIP), el 15 de enero de 1932, y de la *Revista Pedagógica* (febrero de 1933), para ocupar un digno e importante lugar en la historia de la pedagogía venezolana del siglo XX. No fue así. Para fortuna de la pedagogía y la cultura suramericana, su múltiple y elevada inteligencia se derramó en libros, artículos, discursos, reformas, y luchas que tuvieron como destino común la educación del pueblo como ciudadano colectivo, su elevación moral e intelectual como condición insoslayable para incorporarlo de modo activo a las luchas democráticas y la conducción del Estado y, no menos, el desarrollo económico con soberanía de todo tipo de colonialismo.

Para valorar en dimensión histórica e ideológica la fundación de la SVMIP en los últimos años de la dictadura de Juan Vicente Gómez, habría que decir que es la primera organización magisterial que surge del interior mismo del magisterio. El Gremio de Institutores (1894) y el Liceo Pedagógico (1895) constituidos con ocasión del *Primer Congreso Pedagógico Venezolano* de 1895, habían desaparecido de mengua en ese árido panorama político, económico y social de la Venezuela de finales del siglo XIX, época de crisis del Liberalismo Amarillo.

Prieto Figueroa forma parte de esa diáspora de venezolanos nacidos en Nueva Esparta que deben abandonar su terruño por motivos de nuevas actividades laborales o por deseos de superación intelectual. En 1925, ya con la experiencia de maestro de escuela en La Asunción, Luis Beltrán se viene a Caracas a terminar el bachillerato en el Liceo Caracas, cuando el escritor Rómulo Gallegos era su director. No tuvo alternativa pues el Liceo

Federal lo cerraron. Esa era la realidad para los venezolanos del interior de la República; el desarraigo hacia otras capitales dentro o fuera del país.

El 7 de agosto de 1925 llegó a la Guaira después de un larga travesía en goleta y en Caracas se hospedó “en la pensión Inglesa, que quedaba de Pelota a Punceres N° 9” (Peña, 1978). Suponemos que en esa primera noche de sueño en la pensión se mezclaron brillos de mar y ola con el nombre de Cecilia Oliveira Rengel, la joven cumanesa, maestra de escuela, a quien había conocido esa misma tarde del día de su llegada y a quien, sin preámbulos, le declara su amor. En 1927 termina el bachillerato en Filosofía y Letras y su tesis de graduación se tituló *La Adolescencia*. Entre 1925 y 1929, Prieto Figueroa fue vigilante y luego maestro de primaria en el *Instituto Bolívar*; maestro de la Escuela Federal *Ángel Rivas Baldwin* de El Valle; ejerció la docencia en la Escuela Federal *República del Brasil* en 1930; finalmente, recibe el nombramiento por el Ministerio de Instrucción Pública en la Escuela Federal *República del Paraguay*, en 1931. (Luque; 2002; Nro. 65, p. 499. “El maestro que era Prieto” en, Prieto Figueroa, maestro de la Educación democrática venezolana.)

Aunque no participó directamente en los sucesos de 1928, no estuvo ajeno a ellos. Cuando las fiestas universitarias de febrero del año mencionado deriven en inesperadas protestas, gritos y discursos en la Plaza Bolívar y el Panteón Nacional contra la dictadura gomecista, ya Luis Beltrán es director del *Instituto Bolívar* de Sabana Grande; esos sucesos quedaron para siempre en su memoria.

“Al enterarme de los sucesos estudiantiles, me vine para el centro de Caracas y estuve con los muchachos todo el tiempo. Por cierto que durante los disturbios le cortaron un dedo a mi compañero de bachillerato y de Universidad, Alberto Arvelo Torrealba (gran poeta después), de un sablazo. A mí por poco otro policía me quita la cabeza con su peinilla. Era Rafael Simón Urbina.”
(Peña, 1978, p. 22)

Con Cecilia Oliveira contraerá matrimonio varios años después, en 1934, cuando Prieto Figueroa egresa de la Universidad Central con el título de doctor en Ciencias Políticas; procrearon varios hijos e hijas: Luis, Lilia, Cecilia, Nyrma, Edgardo, Delfina y Gonzalo; aunque fue el

amor de su vida durante sesenta y tres años de matrimonio, no fue su único amor. Antes de su matrimonio con Cecilia, Luis Beltrán procreo dos hijas: Lesbia y Dido; y una tercera, Olga, varios años después. Todas fueron reconocidas por Prieto. El cuadro de hermanas se cierra con Eloina, sobrina de Delfina de Oliveira, la madre de Cecilia Oliveira, quien fue adoptada por Luis Beltrán; Eloina contribuyó en la crianza de las hijas e hijos de Prieto y Cecilia y fue tenida en el afecto de todos como la hermana mayor.

Con Miguel Suniaga, Alirio Arreaza, Luis Padrino, Gustavo Adolfo Ruiz, Cecilia Núñez Sucre, Mercedes Fermín, Cecilia Oliveira, ilustres educadores y educadoras de Caracas, Prieto Figueroa constituye la primera organización gremial de maestras y maestros animados por la reforma de la escuela tradicional venezolana según las orientaciones pedagógicas de la Escuela Nueva basadas en la libertad del niño, el respeto a su persona, la libertad de creación y estudio según sus intereses cognitivos, sociales y emocionales; a los que habría que agregar su educación con un espíritu comunitario, de servicio social y la acción concertada de la escuela con la comunidad; la escuela castigadora, memorista, ciega a la realidad psicosocial del niño, separada de la comunidad y los intereses nacionales, no tenía cabida en ellos. Era necesario reformar la escuela venezolana para lo cual se hacía ineludible la formación profesional del magisterio y sus instituciones; esa fue la prédica en esos años finales de la dictadura gomecista.

La SVMIP surgió en un contexto de crisis económica y social consecuencia del *crack* del capitalismo de 1929. Con esa organización gremial, Prieto Figueroa se perfila como el ideólogo mayor de la educación de masas basada en la pedagogía de la Escuela Nueva o Activa. En las difíciles condiciones impuestas por la dictadura gomecista, la SVMIP no pudo desarrollar de modo abierto y con fuerza una campaña nacional de organización y educación del magisterio; pocos años después, con la apertura hacia la democracia del liberalismo postgomecista, Prieto Figueroa expondrá la tesis del Estado docente, el Humanismo Democrático y con el grupo más formado y combativo logrará la organización nacional del magisterio.

También por iniciativa de Prieto, la SVMIP publica la *Revista Pedagógica*, con veinticuatro números consecutivos hasta 1935, año en que la dictadura prohibió la actividad de la organización gremial y su publicación.

No obstante, desde la *Revista Pedagógica* se convocó al esfuerzo común contra la apatía; declararon su interés en lograra mejores escuelas donde el niño pudiera tener una libre expresión de sus intereses; propusieron la elevación pedagógica y cultural del magisterio; reclamaron la inexistente colaboración de padres, representantes, maestros y comunidad en el esfuerzo común por mejorar la institución escolar.

En las páginas de la *Revista Pedagógica* se ventilaron las observaciones críticas a los programas de Aritmética, Castellano, Geografía, Moral y Cívica, Historia, Lectura También se divulgaron algunas ideas tanto de Dewey, Pestalozzi, Ferrier, como del pensamiento educativo suramericano. Para los de la SVMIP la escuela tradicional verbalista aniquilaba el espíritu del niño, del joven, y era en parte responsable de tanto profesional incapaz. Aún más. Antes de su prohibición, la SVMIP expuso la tesis relativa a la necesidad de una pedagogía nacional. En fin,

“Al interior de la SVMIP se fraguó el pensamiento que guiará la reforma pedagógica y educativa más importante del siglo XX venezolano. Y no sólo esto. Desde 1936 ese grupo de héroes culturales tuvo una importante responsabilidad en la conformación de importantes organizaciones de la sociedad civil: partidos políticos, sindicatos, gremios, agrupaciones culturales. Su acción educadora se extendió a toda la sociedad. Con la SVMIP penetra en nuestro magisterio eso que Lozano llama ‘la buena política’ que tuvo representantes tan notables como Mann, Ferry, Dewey, Sarmiento, Vasconcelos, Luzuriaga. La SVMIP dirigida por Prieto Figueroa encontró en ellos, en sus ideas, la orientación e inspiración necesaria en el arduo camino de la reforma educativa venezolana”. (Luque, 2006, p. 38)

No obstante las limitaciones políticas y los prejuicios culturales que para entonces negaban la ciudadanía a la mujer venezolana y la relegaban a una permanente minoría de edad ante el esposo, Prieto Figueroa logró la creación del primer curso de bachillerato para mujeres. En esa audaz iniciativa lo apoyó Lola de Gondelles, directora del Colegio Católico Venezolano. Testigo de esos hechos, la eminente educadora Mercedes Fermín nos relató que:

“El movimiento comienza, (...), en el año 1932. Justamente coincide con el movimiento de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. Yo en ese momento estoy graduándome en la Escuela Normal. En ese momento no se había creado el Pedagógico todavía (...). Pero para aquel momento, la creación de ese curso en el Colegio Católico Alemán fue un acontecimiento verdaderamente importante, de una proyección que no vislumbró la señora Gondelles cuando lo inició. (...). Prieto Figueroa estaba en el centro de ese huracán, pues, naturalmente, fue él quién estimuló a la señora Gondelles para la formación de ese curso de mujeres. De allí sale Panchita Soubllette, que es la primera mujer abogado del país...” (Luque, 2002, pp. 53-54)

Hombre Público, Líder del Magisterio y Reformador de la Educación Venezolana a Partir de 1936.

La tiranía en su expresión más terrible concluyó cuando Juan Vicente Gómez tuvo a bien morir el 17 de diciembre de 1935, cuando Prieto tenía treinta y cuatro años de edad. O sea que la infancia, adolescencia, juventud y madurez de Prieto Figueroa transcurrieron en la Venezuela dominada por la presencia personalista de Cipriano Castro y la tiránica de Gómez. Es la Venezuela que sin dejar de ser rural, experimentó el tránsito de una economía agrícola de exportación (café y cacao) a otra cuyos ingresos más significativos provenían de una nueva e inusitada riqueza que se afirmó en nuestras estadísticas a partir de 1926: el petróleo, cuya explotación estaba en manos de los consorcios petroleros norteamericanos y anglohollandeses; la de Venezuela era una economía intervenida que había convertido en ficción su soberanía. (Luque, 2002, p. 497)

La desaparición física del dictador apuró la crisis política al interior de los grupos civiles y militares que habían sostenido el régimen. La muerte a tiros de Eustoquio Gómez en la Gobernación, dejó en manos del Ejército la cuestión de la sucesión: el general Eleazar López Contreras fue el designado y no un miembro del clan Gómez.

Con el general López Contreras se inicia un período de transición hacia la democracia de masas y el Estado social que fue precedido de

saqueos y quemas de propiedades de figuras gomecistas. Su gobierno, no obstante, combatió a la oposición democrática de izquierda con los eficaces métodos de las leyes y, llegado el caso, con expulsiones como las de marzo de 1937; también practicó su gobierno el desconocimiento y anulación de elecciones como sucedió en 1939. López Contreras practicó una democracia excluyente, sin la presencia del pueblo en las elecciones. El suyo, fue un típico gobierno liberal “de” y “para” el uso de las minorías privilegiadas del país. (Luque, 2006, p. 39)

Muerto el dictador Gómez, la democratización de la sociedad en su sistema económico, político y social fue la común exigencia y anhelo de diversos sectores de profesionales progresistas y, no menos, de las clases trabajadoras del sector petrolero, del campo y la ciudad que iniciaban un lento proceso de organización sindical y gremial.

Esa onda irrefrenable por el cambio llegó hasta la tranquila Nueva Esparta. Suspendida la SVMIP por orden del ministro Rafael González Rincones, Prieto Figueroa se hallaba en su *Isla de mar y viento* en funciones de abogado. Allí se enteró de la muerte del dictador de La Mulera y, en compañía del sacerdote Manuel Ramón Montaner, Pablo Rojas Guardia, Ramón Espinoza Reyes, entre otros amigos de la infancia, se echaron a la calle.

... “para terminar en la isla con los reatos de barbarie allí existentes. Pusimos preso al gobernador, general Rafael Falcón, y algunos otros funcionarios objetables. Pedimos al Presidente [Eleazar] López [Contreras] enviar un nuevo Presidente de Estado. (...) volvía a Caracas donde me esperaban labores al frente de la presidencia de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, a la cual había sido exaltado por los educadores reunidos en asamblea”. (Prieto Figueroa, 1986, p. 201)

Volvió Prieto Figueroa a la presidencia de la SVMIP pues ya lo había sido para el período de 1934-35, luego del ejercicio en ese cargo por Miguel Suniaga y antes de Luis Padrino; el magisterio nacional ya reconocía a Luis Beltrán como su responsable conductor y culto líder. Había incursionado en una temeraria acción política en su tierra natal y venía a Caracas a dirigir las luchas del magisterio.

Esa otra pasión, la política, lo esperaba. En los primeros días de enero de ese año 36, Prieto Figueroa, Miguel Suniaga, Martínez Centeno, Cecilia Oliveira de Prieto, Mercedes Fermín, Guillermo Meneses, Miguel Acosta Saignes, entre otros, publicaron un comunicado en el que llamaron a la formación de la *Unión Popular* que liquidara el gomecismo, disolviera su Congreso, convocara a una Asamblea Constituyente y prorrogara el mandato del general López Contreras hasta que se convocaran nuevas elecciones. Antes de que se constituyeran los partidos de la oposición democrática de izquierda, Prieto y los más activos miembros de la SVMIP trataban de orientar las inquietudes políticas en Venezuela; el otro polo orientador fue la *Federación de Estudiantes de Venezuela* (FEV), dirigida por un margariteño de Pampatar, estudiante de Derecho, preso de La Rotunda y orador fogoso del 28: Jóvito Villalba. Ya Prieto es un político, no aún un dirigente de partido. (Luque, 1999. p. 112)

La militancia partidista la inicia Prieto Figueroa en el *Movimiento de Organización Venezolana* (ORVE), cuya presentación pública se realizó el 1º de marzo de 1936 en el Nuevo Circo. En ORVE militaron Mariano Picón Salas (Secretario General), Alberto Adriani, Rómulo Betancourt, Raúl Leoni, entre otros. La fracasada huelga de junio a la que llamó ORVE produjo la renuncia de Picón Salas y el ascenso de Betancourt a la Secretaría General; Prieto permanecerá en ORVE y en la línea de oposición al gobierno del general López Contreras.

Los de ORVE sostuvieron que bajo el Estado personalista del gomecismo

... “no hubo existencia nacional. El Estado servía a los intereses opuestos a la nacionalidad: a la penetración exterior y al caudillaje lugareño. Un grupo (...) apoderado del país, sometió el honor venezolano a los grandes intereses extranjeros; hizo de la administración un órgano de despojo público, (...) creó una serie de problemas (...), estancamiento demográfico, nuestra economía intervenida, nuestra agricultura rutinaria (...) un problema cultura con el analfabetismo de las masas y la inadaptación de la Educación pública a la trágica realidad venezolana”. (Suárez, 1977, p. 142)

La exitosa experiencia francesa del Frente Popular, propició entre la oposición de izquierda venezolana la idea de un esfuerzo unitario que se denominó Partido Democrático Nacional (PDN); allí confluyeron los de ORVE, los del Partido Republicano Progresista (PRP) y el Bloque Nacional Democrático (BND) de Maracaibo. El PDN no fue legalizado por el temor que inspiró al amplio espectro de la derecha venezolana laica y religiosa.

Los miembros del PDN declararon “un nacionalismo revolucionario” que proclamó defender el desarrollo de una “industria nacional” y la explotación “de nuestras cuantiosas riquezas nacionales en bien de la totalidad del pueblo venezolano. Respecto a la cuestión educativa, los del PDN proclamaron la necesidad de difundir “la cultura entre las masas populares del país”, erradicar el analfabetismo, crear “escuelas rurales” y “misiones laicas” que capaciten “al campesino y al indígena para la vida”; además, organizar y modernizar la instrucción secundaria, reformar la Universidad “reconociendo la docencia libre y la autonomía universitaria”; incluyeron la formación del personal docente y la creación de la carrera del magisterio con inamovilidad, remuneración equitativa y jubilación. (Suárez, 1977, p. 190)

Todo un programa que transparenta el alma de Prieto y de los más esclarecidos fundadores y fundadoras de la SVMIP que se habían comprometido en la conformación del PDN, el primer intento de unidad de las izquierdas en Venezuela. Conviene tener presente que a la muerte del dictador más del ochenta por ciento de la población era analfabeta, en su mayoría rural y diezmada por enfermedades curables.

En las elecciones de 1936 que renovaron parcialmente el Congreso Nacional, Prieto es electo senador suplente por el Estado Nueva Esparta. En ese Congreso Prieto descollará tanto por sus iniciativas parlamentarias, su cultura e incisivo verbo. El parlamento gomecista lo conoce como un terrible adversario de hábil e ingeniosa capacidad polémica en el recinto parlamentario, en la prensa y en la plaza pública, cuando sostenía los intereses de la nación y defendía la democracia de masas y la educación del pueblo; la trayectoria de política de Prieto jamás cedió ante tales principios.

En funciones de senador por el Estado Nueva Esparta, Prieto Figueroa participa con ideas propias y progresivas tanto en la Comisión

Redactora de la Constitución de 1936 como de la Ley del Trabajo; es presencia múltiple y creadora. Pero lo que va a colocarlo en el centro del debate nacional fue el *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*, presentado en abril del año 36 ante el senado. En el Anteproyecto mencionado, habían participado diversas comisiones de la SVMIP, del Colegio de Profesores y de la FEV. El *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* se proponía “una reforma absoluta de nuestro sistema educacional” el cual pretendió “formar ciudadanos sumisos a la tiranía”. En las finalidades del Anteproyecto, se ponía “a cargo del Estado” la “función educativa, función que no puede delegarse sin que la alta misión que en este sentido le corresponde, degenerare y se haga nugatoria.” (Luque, 2006, p. 88)

El *Anteproyecto de Ley de Educación* otorgaba garantías a la enseñanza privada y la libertad de cátedra; confirmaba la gratuidad y la obligatoriedad de la educación de los 1 a los 16 años; establecía la obligatoriedad del kindergarten y condenaba la explotación del niño por odiosa y contraria al mejoramiento de la raza. Además, para que la gratuidad de la enseñanza tuviera un sentido más amplio, el Estado debía ayudar “a los niños pobres y capacitados para que puedan estudiar, que los provea de libros y útiles necesarios, que dé alimentos y vestidos a los hijos de familias necesitadas, las que sin esta protección, indefectiblemente, condenarán a los menores al trabajo prematuro, y en el peor de los casos a la mendicidad y la vagancia”. (Luque, 2006, p. 86) “Escuela y dispensa”, fue consigna tomada de Joaquín Costa, notable educador que impulsó la regeneración de la España de finales del siglo XIX, y que en el Anteproyecto presentado por Prieto resumía una sentida aspiración de los educadores por él organizados. Por si fuera poco, en el Anteproyecto comentado se propuso crear tres nuevas entidades: el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional Universitario y, el Consejo Nacional de Educación. (Luque, 2006, p. 90).

El alma reformadora de Prieto Figueroa se plasma en esa iniciativa y se traduce en obras de reflexión y preocupación pedagógica: *La adolescencia, problema psico-pedagógico* (1934); *La delincuencia precoz* (1934, tesis doctoral); *Psicología y canalización del instinto de lucha* (1936); no, no era un improvisado. Su responsable iniciativa reformadora de la educación concebía la escuela como “una comunidad de vida y de trabajo” que debía solicitar la colaboración de los padres, “no en cuanto a métodos y

procedimientos científicos puestos en práctica para la educación, sino para orientar ésta mejor y realizarla en toda su amplitud.” (Luque, 2006, p. 89).

Como el Congreso era, en su mayoría, el mismo que había designado Gómez, el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* no fue aceptado por el senado; se pasó a una Comisión Especial y no a la Comisión de Instrucción Pública, como era lo normal; ese fue el recurso para enredarlo y trancarle el paso. Mientras, y como por obra de gracia, llegaron a esa Comisión Especial diversas solicitudes promovidas por el Episcopado en las que se exigían la enseñanza religiosa a los niños y jóvenes; la respuesta dogmática y el ataque a Prieto Figueroa y el Anteproyecto por la prensa conservadora fue la respuesta de la derecha pedagógica.

El 4 de mayo del 36, la Comisión Especial dio a conocer un Informe en el que acusó al Anteproyecto de querer ejercer el “el monopolio de la educación por el Estado”; de nada valió la consistente y valiente argumentación de Prieto que calificó de insidioso tal Informe. Su intervención, incluso, fue interrumpida varias veces por un hecho tan insólito como nuevo: los alumnos de los colegios católicos fueron llevados a las galerías del senado para abuchear sus argumentos. (Luque, 1999, pp.114-115.)

Prieto, el magisterio organizado y consciente y los derechos del pueblo sufrieron una momentánea derrota por la oposición conservadora. Ni Prieto, ni los ministros Rómulo Gallegos y Enrique Tejera, pudieron llevar al Congreso sus proyectos de Ley de Educación; no duraron, fueron obligados a renunciar. Incluso, esa férrea oposición al *Anteproyecto de Ley de Educación* dividió a la FEV en cuyo interior, una minoría de estudiantes católicos formada por los jesuitas en la *Juventud de Acción Católica* (JAC), se opuso al Anteproyecto. La JAC la dirigía Rafael Caldera y era el pupilo de los jesuitas. Caldera, junto a otros estudiantes venezolanos de la élite católica, viajó en 1933 a Roma, al Vaticano, a recibir formación socio-política, en sacra reunión con otros estudiantes latinoamericanos de su clase para fundar movimientos y partidos católicos que se opusieran no sólo a las corrientes socialistas y comunistas sino también a las democráticas. En mayo de ese año 36 Caldera y su pequeño grupo abandona la FEV y funda la Unión Nacional Estudiantil (UNE) cuando en multitudinaria asamblea universitaria se propone y aprueba la expulsión de los jesuitas por ser éstos responsables de la campaña contra el *Anteproyecto de Ley de Educación* presentado por Prieto: la UNE surge en plena pugna, bajo las directrices

de la jerarquía de la Iglesia católica y al amparo del poder de la derecha venezolana; su máximo dirigente, Rafael Caldera, había propuesto en el diario *La Esfera*, la constitución de un frente contrarrevolucionario con el apoyo del general López Contreras. (Luque, 1986, pp. 65 a 79).

No se había acallado la polémica causada por el *Anteproyecto de Ley de Educación* cuando Prieto Figueroa y la FVM deben salir en defensa de la *Misión de Pedagogos Chilenos*, contratados por el propio gobierno de López Contreras para modernizar la educación venezolana con nuevos contenidos pedagógicos y nuevas instituciones. La Misión Chilena, como se le llamó, fue acusada por la Iglesia católica y los conservadores de ser portadora de la tesis del Estado docente, propia de socialistas y comunistas y, de una concepción pedagógica que promovía el ateísmo entre los niños y los jóvenes; eso dijeron.

Esa Misión de Pedagogos Chilenos fue contratada por Mariano Picón Salas cuando el ministro Caracciolo Parra lo nombró Superintendente en Educación. La idea de contratar a pedagogos extranjeros y crear Misiones Pedagógicas que recorrieran el país la había expuesto Prieto Figueroa y la SVMIP en varios memorándum enviados al *Ministerio de Instrucción Pública*. A Picón Salas y a los eminentes pedagogos chilenos se les acusó de masones, socialistas, comunistas y ateos. (Luque, 1999, p. 143)

En defensa de los pedagogos chilenos cerraron fila Prieto Figueroa, la SVMIP y los partidos de la izquierda recién fundados. Las nuevas orientaciones pedagógicas el movimiento de la Escuela Nueva y las de política educativa, fueron presentadas como un ataque a la “Santa Religión” que ponía en peligro “la inocencia y la fe de los alumnos” (Luque, 1999, p. 150)

En medio de esa polémica desatada por la derecha pedagógica, la SVMIP celebró la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano entre el 25 de agosto y el 5 de septiembre; Prieto Fue su ideólogo y llama más alta. A esa Convención asistieron los maestros delegados de todos los Estados, se trazó un plan de educación nacional sobre bases pedagógicas para renovar todo el cuerpo de la escuela venezolana para que ella se transformara “en célula vital de la ciudadanía, con un amplio sentido social, solidario y humano; escuela nueva para la vida y por la vida”. (Primera Convención Nacional del Magisterio. ORVE, 1936, Nro. 17, p. 1)

“Es la hora de crear”, fueron las primeras palabras de Prieto Figueroa en su discurso de apertura. Por vez primera se reunía el magisterio “con un mismo pensamiento, con un ideal común”; llamó Prieto a la solidaridad gremial, a unificar esfuerzos en la superación de nuestros problemas culturales y convocó a

... “la creación de la cultura indoamericana, cultura que afincando las raíces en nuestro suelo, (...), haga posible una América unificada, solidarizada por el pensamiento del Libertador y para la defensa de nuestros intereses económicos y sociales. Pero sólo la escuela podrá realizar esta función de acercamiento, sólo el maestro podrá formar ese espíritu solidario que América necesita y que ínterinamente es la raíz y fuente de todo progreso nacional.”
(Federación Venezolana de Maestros. *Labores de la 1ª Convención Nacional del Magisterio Venezolano*, 1966, p. 26)

Sólo en dos momentos anteriores se había reunido el magisterio nacional: con ocasión del *Primer Congreso Pedagógico de 1895* y, en el *Congreso de Municipalidades* de 1911; en ambos eventos no hubo lo que Prieto forjó a partir de 1932: un gremio organizado y con miras pedagógicas comunes para la acción a escala nacional; esa es una muy importante diferencia que se proyectará hasta 1948, año del golpe militar contra el gobierno democrático del escritor Rómulo Gallegos. La *Primera Convención del Nacional del Magisterio*, fue un paso decisivo en el largo proceso de las luchas democráticas, del avance en la educación de masas, las conquistas pedagógicas de la Escuela Nueva y del establecimiento del principio estratégico relativo al Estado docente, combatido ayer como hoy por el campo conservador en nombre de la libertad de la enseñanza y en abierta defensa de una sociedad de clases dirigida por minorías privilegiadas por el dinero y la cultura. Desde entonces, y sin solución de continuidad, la SVMIP se denominará *Federación Venezolana de Maestros* (FVM), organización gremial que estará en nuestra historia educativa asociada a las tesis más novedosas y a las mejores luchas del magisterio nacional; Prieto Figueroa, por unanimidad, será su primer Presidente. Ese es el Prieto Figueroa, organizador e ideólogo de la educación democrática venezolana; actividad

imposible de separar de su militancia y compromiso político; hombre de pensamiento múltiple con una asombrosa capacidad de trabajo.

El año 37 no será auspicioso para la izquierda venezolana: en marzo el gobierno de López Contreras expulsa a cuarenta y siete de sus líderes con la aplicación del represivo Inciso VI del artículo 32 de la Constitución entonces vigente; fue el recurso para desarticular la dirección de los agrupados en el PDN. Por si fuera poco, la derecha pedagógica pedía a gritos contra quienes en el magisterio representaban las ideas socialistas y comunistas que sostenían la intervención del Estado en la educación.

Bajo tan difíciles condiciones políticas el PDN - partido en el que Prieto Figueroa continuó su comprometida militancia- pasó a ser una organización clandestina cuyo secretario general es Rómulo Betancourt. El PDN ilegal declaró ser el único capaz de comandar al pueblo “en su lucha por la revolución democrática y antiimperialista”. Con casi tres millones y medio de habitantes, Venezuela era un país “de economía agraria, carente de industrias”; un país con un sistema latifundista “sobre el que se asienta la propiedad rural”, el cual es “un régimen de injusticia social, antieconómico, entrabador de las fuerzas productivas en el campo y sólo beneficioso para una minoría privilegiada de grandes terratenientes” (Suárez, 1977, p. 240) En el riguroso análisis del PDN, Gómez y el imperialismo eran términos de una misma relación de dominación; la dictadura gomecista encarnaba la dominación de las compañías petroleras sobre la economía y la vida del país.

“Apenas descubiertos los ricos yacimientos petrolíferos de occidente, Gómez encontró en el imperialismo el mejor aliado. Veinte años de dictadura le quedaron asegurados mediante el apoyo del capital financiero internacional. Y el imperialismo, naturalmente, cobró caro sus servicios exigiendo a Gómez la entrega de nuestro subsuelo en condiciones incalificablemente desventajosas para la nación”. (Suárez, 1977, p. 241)

En esos difíciles años, Prieto Figueroa combinó con habilidad y no poco riesgo su actividad parlamentaria con las tareas políticas clandestinas de un partido proscrito.

“Sí, yo era la única voz de la oposición en el Congreso. Era por otra parte, una especie de enlace del movimiento clandestino de la izquierda con la vida pública. En muchas ocasiones trasladé a Betancourt a reuniones secretas. (...). Durante esos días, Betancourt escribió en el comedor [de la casa de Prieto], un capítulo de su libro ‘Venezuela, Política y Petróleo’ que se llamó ‘López Contreras y el imperialismo’. Este capítulo jamás fue publicado”.
(Peña, 1978, p. 27)

Prieto había conocido de vista a Betancourt en los espacios de la revista de *Derecho y Legislación* del Dr. Alejandro Pietri, hacia 1926. Diez años después, Jóvito Villalba se lo presenta a su regreso del exilio. Desde ese momento, ambos, Prieto y Betancourt, coincidirán como líderes e ideólogos en ORVE, PDN, PDN clandestino y, finalmente, Acción Democrática. Como a los hermanos que no tuvo, trato Prieto a Betancourt y Leoni. Con relación a Betancourt, Prieto dirá que la amistad entre ambos “se desarrolló al calor de los acontecimientos de 1936-1937”; en ese período, afirma Prieto, “se estrechó cada vez más nuestra amistad e identidad tanto personal como política” (Peña, 1978, pp. 26-27). Al menos para Prieto la relación con Betancourt y Leoni desbordó los formales linderos políticos que establece toda lucha por el poder para transmutarse en relación de hermandad; esta era la valoración de Prieto; no la de Betancourt y Leoni.

Ese fuego creador habido en Prieto Figueroa a lo largo de su existencia, cual alquimia, transmutó la desesperanza colectiva, la apatía y la oscuridad acurrucada en la conciencia del pueblo, en llamado enérgico, seguro y esperanzador. A diferencia de los positivistas en sus diversos matices, la concepción educativa de Prieto Figueroa partía de nuestras condiciones propias; partía del mismo pueblo en sus deplorables condiciones de abandono material y espiritual; sin desechar sus virtudes, sus potencialidades propias y derivadas de la más formidable mezcla racial y cultural. Por eso jamás encontraremos en Prieto esos resabios racistas despreciadores de nuestra condición de tipo humano mezclado que tanto mortificaron a los positivistas, para quienes la mejora de nuestro tipo nacional suponía la aplicación de una política de inmigración que introdujera el aporte cultural y racial europeo. Esa fue una perversa muletilla mental de nuestros intelectuales positivistas inspirados en las tesis del argentino Domingo

Faustino Sarmiento (1811-1888), impulsor destacado de la educación pública argentina y chilena, cuyas agudas y polémicas observaciones mucho influyeron en nuestras élites intelectuales y políticas hasta bien entrado el siglo XX.

Sarmiento, en su obra *Argirópolis* (1850), propuso para la Argentina de entonces y nuestro Continente, tan inmenso como carente de población, un medio para acelerar la obra del tiempo y mejorar tanto “la condición inteligente” como la “productora” de nuestra población. ¿Cómo? Imitando lo que había hecho la América del Norte; o sea, trayendo inmigrantes europeos. Y en *Argirópolis* sostiene que:

“Donde esta masa de población [inmigrante] se reúne, se devastan campos incultos, se levantan ciudades, se pueblan de navés los ríos, se recargan mercados de productos, porque el europeo trae consigo una parte de la ciencia, de la industria y de los medios mecánicos de producir de las naciones civilizadas; de donde resulta que cuanto más europeos acudan a un país, más se irá pareciendo ese país a la Europa. (...) (Sarmiento Domingo F. s/f, p. 185)

En esa obra, Sarmiento llega a calificar a la población nativa de “indios salvajes” que “despoblan con sus depredaciones el interior” y en consecuencia propone que las embajadas Argentinas en Europa “deberían ser oficinas públicas, para procurarnos y enviarnos millares de inmigrantes laboriosos”. (Sarmiento, pp. 186-187)

A su vez, Juan Bautista Alberdi (1810-1884), intelectual de gran influencia y contemporáneo de Sarmiento, en su obra *Bases*, pensó la modernización con el mismo componente racista y excluyente de nuestra población nativa. Para Alberdi el “espíritu vivificante de la civilización europea” debía traerse a la América del Sur mediante la inmigración; y con ella, los hábitos, el orden, la disciplina de las capitales europeas. Coincide en esto con Sarmiento, pero va más allá cuando afirma algo que evidencia un verdadero desprecio por el nativo.

“Haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instituciones; en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive dignamente y confortablemente.” (Alberdi, 1944, pp. 78-79.)

Alberdi no creyó en la educación popular sino en traer inmigrantes de la Europa avanzada; y esa orientación persistió en la América del Sur. Para Sarmiento y Alberdi, el modelo más cercano era los EEUU cuyo adelanto se debía a que “se componen y se han compuesto incesantemente de elementos europeos”. (Alberdi, 1944, p. 82). Esta persistente influencia y modos de concebir la modernización, subyacen con matices aún entre nosotros y pudieran explicar tanto el racismo como el *pitiyanquismo* de nuestras élites.

Prieto Figueroa, por el contrario, emplea lo mejor de la teoría pedagógica y política para sembrar su pensamiento en nuestro suelo. En obras como *La adolescencia, problema psicopedagógico* (1934); *La delincuencia precoz* (tesis doctoral, 1934); *Psicología y canalización del instinto de lucha* (1936); *Los maestros, eunucos políticos* (1938); *Apuntes de psicología para la educación secundaria y normal* (1940) y, sobre todo, *Problemas de la educación venezolana* (1947), Prieto Figueroa revela una preocupación intelectual que se propone dar a conocer aspectos dramáticos de nuestra realidad colectiva; no lo hace por mera inquietud académica; lo hace para exhortar, para alumbrar el camino que debe transitar la acción colectiva: los maestros, en primer lugar; pero también y sin excusas, los padres y representantes, las embrionarias formas de la sociedad civil surgidas luego de la muerte de Gómez; acción colectiva que debe orientar y apoyar con sus recursos económicos, políticos y jurídicos el Estado. Su preocupación intelectual, a diferencia de los positivistas, tiene un destinatario: el pueblo analfabeto, oprimido y explotado en todos sus componentes sociales, culturales y étnicos.

No se crea que por su condición de senador Prieto Figueroa no conoció la cárcel. La reacción conservadora durante 1937, 38 y 39 apeló a las expulsiones y al desconocimiento de las elecciones cuando eran ganadas por la oposición democrática de izquierda. En agosto de 1937 a Prieto lo encarcelan por juicio incoado por un funcionario policial. De nada valió la

campaña por su libertad de la FVM ocupada entonces en la 2da Convención del Magisterio; permaneció en prisión varias semanas y, luego, en 1938, lo volvieron a encarcelar con el propósito de inmovilizarlo en su actividad política.

“Me encuentro en El Rastrillo de la Policía de Caracas, lugar asqueroso donde se hallan confundidos en la más varia promiscuidad toda la hez de la sociedad: rateros, locos, borrachos etc. Aquí son enviados los hombres con el deliberado propósito de humillarlos, pero muy al contrario, la humillación es para el que utiliza tal procedimiento. (Rivas Rivas, S/f, p. 153)

Días antes de esa medida tan arbitraria como represiva, Prieto había participado como organizador y ponente en el *Primer Congreso Venezolano del Niño* con la ponencia titulada “El problema médico- pedagógico en Venezuela”, compartida con el Dr. Pablo Izaguirre. En el Congreso aludido se aprobó la Tabla de los derechos del Niño que había sido presentada en la *Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano*.

En ese mismo año de 1937, una circular emanada del Ministerio de Educación Nacional en el mes de octubre, será el motivo de un escrito polémico de Prieto Figueroa: *Los maestros eunucos políticos*. En la circular se prohibía a los docentes “inmiscuirse en política y formar parte de organizaciones de partido”. La circular, en criterio de Prieto, entrababa las libertades ciudadanas del magisterio; negaba sus derechos ciudadanos; en fin, tal circular era inconstitucional pues establecía limitaciones a esos derechos. “Si el maestro es un ciudadano, afirmó Prieto, tiene el pleno goce de sus derechos civiles y políticos, pues el ejercicio del magisterio no puede producir una *capite diminutio* que lo coloque en la categoría de entredicho político” (Prieto, 2008, p. 46)

Y es que en el justo criterio de Prieto, castrados políticos no podían seguir el ejemplo de Simón Rodríguez o de Miguel de Unamuno. Es cierto que la escuela no debía ser ámbito de propaganda partidista ni religiosa, pero ello, en criterio de Prieto, no quería decir que el maestro no deba profesar esta o aquella doctrina política permitida por la ley. Prieto estableció en esto una norma: “En la escuela, neutralidad absoluta, fuera de la escuela libertad ciudadana completa”. (Prieto, 2008, p. 48)

La reacción conservadora, laica y religiosa, se atrincheró en sus privilegios y valores. Rómulo Gallegos, Caracciolo Parra Pérez y Enrique Tejera, titulares del Ministerio de Educación Nacional, no pudieron tramitar con éxito sus proyectos de Ley de Educación. A Gallegos lo sacó del Ministerio la reacción enseñoreada luego de la fracasada huelga de junio de 1936; a Tejera le vetaron su proyecto en 1939; ambos proyectos, aunque no suficientes, fueron apoyados por Prieto y la FVM.

Tuvo que ir al Congreso el propio López Contreras a pedir que respaldaran y aprobaran su proyecto de Ley de Educación con ocasión de su penúltimo mensaje de abril de 1940. Su representante será el Dr. Arturo Uslar Pietri, para entonces Ministro de Educación. Desde julio de 1939. A Uslar Pietri le tocará enfrentar, hasta el último día de sesiones del Congreso, las más variadas resistencias impregnadas de reaccionarismo y dogmatismo vaticanista cuando en mayo de 1940 llevó su Proyecto de Ley de Educación, el cual se lo aprobaron el último día de sesiones para inmediatamente impedir su aplicación pues fue objeto de dos demandas en su contra ante la Corte Federal y de Casación por sendos representantes de los sectores conservadores y clericales.

La Ley aprobada en el año 40, no obstante que no satisfacía las aspiraciones del magisterio más culto reunido en la FVM en cuanto a medidas políticas en educación, y a pesar de retroceder en materia religiosa pues establecía la enseñanza religiosa como obligatoria en los establecimientos educativos sostenidos por el Estado, fue apoyada por los educadores organizados por Prieto a través de un Acuerdo; por entonces la FVM se preparaba para su V Convención Nacional. (Luque, 1999, p. 205)

El ministro Uslar Pietri no le quedó otra alternativa que defender su Ley de Educación y acudir al Procurador General de la Nación para que le nombrara un defensor ante la Corte Federal y Casación. Con mucho acierto, el Dr. Cristóbal Mendoza, defensor designado, criticó la tesis de la libertad absoluta de la educación que pretendía darle fundamento a las demandas y la calificó de anárquica y disolvente. El 16 de diciembre la Corte Federal declaró sin lugar las demandas de nulidad; la intervención del Estado en la educación, el Estado docente, había ganado una batalla a la oposición conservadora.

Hacia finales del gobierno del general López Contreras, la Ley de Educación del 40 no impidió que se rebajase el sueldo a las maestras y

maestros de modo inconsulto en 10%; el reconocible interés del gobierno por los cambios pedagógicos no fue a la par con el mejoramiento de los sueldos y condiciones de existencia material de los docentes. Tal situación fue denunciada una y otra vez por Prieto y la FVM. En ese mismo año, el organizador y educador del magisterio nacional publica dos nuevas obras: *Apuntes de psicología para la educación secundaria y normal*, y *La escuela nueva en Venezuela*, obra esta última en coautoría con el estudioso educador y discípulo Luis Padrino, quien ese mismo año publicó su *Curso elemental de educación rural*, síntesis de sus estudios en México y de sus lúcidas observaciones acerca de la realidad de nuestros campos.

El tema de la sucesión presidencial dominó durante los primeros meses del año 41. La candidatura del escritor Rómulo Gallegos se presentó de modo simbólico pues la elección del general Isaías Medina Angarita fue decidida por el alto mando militar y la exclusiva sociedad política de entonces; el pueblo estuvo ausente pues su condición de analfabeta le negaba los más elementales derechos políticos.

“Gobernar es educar”, afirmó en su campaña por el país Rómulo Gallegos, actualizando la eterna frase de Sarmiento. En educación suyo fue el programa de la FVM: escuela pedagógica formativa; maestros mejor preparados y remunerados; llevar la escuela a los más apartados lugares de la población rural y urbana; campaña contra el analfabetismo; misiones educativas que recorrieran el país; difusión de la educación media y técnica; reforma universitaria, que era aspiración del profesorado y estudiantado de vanguardia desde 1936; incorporación del estudiantado a la responsabilidad del gobierno universitario. Hay que decir que las campañas de Gallegos como candidato sirvieron para popularizar las tesis educativas que Prieto y los de la FVM habían madurado desde 1932.

Con la elección de Medina Angarita a la presidencia de la República se afirmó la tendencia democrática; en su gobierno no hubo ni expulsiones ni persecuciones. Por el contrario, en su período de gobierno se fundaron nuevos partidos: *Acción Democrática* (1941); *Acción Nacional* (1942), pequeño partido católico de Rafael Caldera; *Partido Democrático Venezolano* (1943), que agrupó a los medinistas; Unión Popular (1944), integrada con fracciones del marxismo criollo.

Como miembro fundador y destacado ideólogo político, Prieto Figueroa le imprimió al partido AD la orientación educativa que en sucesivas

Convenciones venía discutiendo la FVM. En este punto Prieto sostuvo que tanto en el PDN como en AD

... “todo el mundo [estuvo] de acuerdo con esos principios [educativos], las ideas mías, (...), y vieron la oportunidad para que se desarrollaran en el país. Porque, en verdad, no eran ideas mías, sino de un grupo de hombres, de ideólogos del país. (...). No hubo mucha discusión. Estuvimos de acuerdo siempre en todo el proceso ideológico, político y social.” (Luque, 2002, p. 97)

Las ideas de Prieto Figueroa en materia educativa y otros temas, pueden seguirse en las páginas de los diarios *Ahora* y *El País*; en ambos exteriorizó su pensamiento pedagógico, sus tesis políticas en educación. Prieto se traduce con hondura como autor de libros, pero entiende que hay que llegarle a más venezolanos y venezolanas con la palabra rápida y diaria de quien escribe para la prensa nacional y regional; el tecleo de la máquina de escribir es un medio tan afín en él como la palabra culta y no pocas veces mordaz en el Congreso, o en la plaza pública donde se reúne el pueblo para escuchar sus orientaciones y críticas.

Las progresivas coincidencias políticas entre el partido del medinismo y cierto espectro del marxismo agrupado en UPV le dejó a AD el liderazgo de la oposición. No obstante, Prieto y la FVM apoyaron las reformas emprendidas por el Dr. Rafael Vegas, quien había sido nombrado al frente del Ministerio de de la Educación Nacional en mayo de 1943. Vegas era un médico psiquiatra con estudios de pedagogía en España que en su equipo ministerial incorporó a Luis Padrino y Roberto Martínez Centeno, figuras prominentes de la SVMIP y, luego, de la FVM..

El ministro Vegas, a pocas semanas de su nombramiento, sorprendió a todos con un *Proyecto de Reforma Parcial de la Ley de Educación* que, a diferencia de la anterior, no tuvo contratiempos. Era claro para el propio medinismo que la Ley Uslar no satisfacía las necesidades del país; que Prieto y la FVM tuvieron razón cuando señalaron sus limitaciones. El Proyecto Vegas pedía modificaciones que ampliaran ciertas disposiciones en beneficio de los maestros y estudiantes; incluso, adelantó su intención de avanzar en una reforma que transformara el sistema educativo.

La reforma se aprobó sin mayores sobresaltos. Hubo, sí, forcejeo, por la modificación del Artículo 79 de la Ley de Educación vigente pues ya no serían las Facultades las que elegirían al rector, vice-rector y secretario de las Universidades; ahora esos nombramientos eran atribución del Ejecutivo Federal. ¿Por qué este aparente retroceso en cuanto a la autonomía universitaria? Pues que era claro para el Dr. Vegas y no menos para Prieto Figueroa que esa autonomía era el burladero de grupos de poder, de ilustres apellidos que se oponían tenazmente a toda reforma de las Universidades; por eso la reforma Vegas halló el apoyo de la FVM y la FEV; la autonomía debía servir a la reforma universitaria y no convertirse en argumento ni obstáculo para realizarla. (Luque, 1999, pp. 254-252)

Prieto y la FVM, también dieron su apoyo activo a la reforma del bachillerato adelantada por el ministro Vegas quien, a través de una Comisión Técnica Especial Revisora de Pensum y Programas, creó el Segundo ciclo de Educación Secundaria para el período 1943-1944. (Luque, 1999, p. 252)

A finales del gobierno del general Medina Angarita se agudiza la crisis política al interior del medinismo por causa de la repentina como inoportuna enajenación del Dr. Diógenes Escalante, designado candidato y sucesor por el PDV; Escalante había logrado el apoyo de AD sobre la idea de un período de transición hacia un sistema político que estableciera el voto universal, directo y secreto. La crisis aceleró la conspiración que estaba ya en marcha por la Unión Patriótica Militar (UPM) en el interior de las FFAA.

Los militares golpistas contactaron a Prieto Figueroa en la Librería Magisterio, fundada por él con el propósito de divulgar la más actualizada bibliografía pedagógica. Fue Prieto quien contacto a los militares conjurados con algunos miembros de la dirección de AD. La UPM dirigida por los mayores Carlos Delgado Chalbaud, Julio César Vargas y Marcos Pérez Jiménez, llevó las conversaciones; el 18 de octubre dieron el golpe de Estado y el 19 constituyeron con el socio civil la Junta Revolucionaria de Gobierno (JRG) presidida por Rómulo Betancourt, Prieto Figueroa, Raúl Leoni, Gonzalo Barrios, el médico Edmundo Fernández y los oficiales del ejército Carlos Delgado Chalbaud y Mario Vargas. Había llegado al gobierno un partido con un programa democrático, popular, nacionalista y antiimperialista que profundiza la revolución burguesa y avanza hacia

la democracia representativa de masas. En términos políticos, se produjo un desplazamiento de la élite que dirigía las instituciones del Estado y se admitieron nuevos derechos políticos y sociales que se hicieron extensivos; también, en materia educativa, llegaba al poder un partido que había hecho del Estado docente, la educación de las masas y el desarrollo de la educación técnica y universitaria los ejes de su política, discutida y apoyada por la FVM. (Luque, 1999, p. 282)

La JRG que simbolizaba el nuevo poder, convocó a elecciones para la Constituyente y emprendió acciones para enjuiciar por peculado contra algunos funcionarios públicos. En la primera alocución del Presidente de la JRG, entre otras medidas populares relacionadas con los servicios públicos, se dijo que los niños venezolanos contarían con “más escuelas y más comedores escolares”; desde su inicio, la educación y la alimentación de nuestros niños y jóvenes fue asunto prioritario. (Luque, 1999, p. 286)

Prieto Figueroa fue nombrado al frente del Ministerio de la Educación Nacional, pero apenas dura unas cuantas horas ese nombramiento pues, otro decreto le asigna la secretaría de la JRG; había arribado al poder el ideólogo mayor de la educación de masas y el organizador del magisterio y su programa educativo no era otro que el discutido en sucesivas Convenciones. En condición de ministro encargado, el cargo de Prieto lo ocupará el distinguido médico y educador Humberto García Arocha, quien había colaborado con Prieto en la época de la SVMIP y cuya amistad con Rómulo Gallegos había facilitado su nombramiento.

¡Diez mil maestros y seis mil escuelas! Fue la consigna del Dr. García Arocha pues de los 787.812 niños en edad escolar tan sólo 281.938 tenían escuelas donde ir, a lo que se añadía la carencia de pupitres, mapas, pizarrones, filtros de agua; además, apenas se disponía de 3.969 maestros graduados. Esa era nuestra realidad educativa avanzada la cuarta década del siglo XX. (Luque, 1999, pp. 300-301). Todo un programa expuso el Dr. Arocha por los micrófonos de la radio en cuanto a inspección escolar, alfabetización de adultos, impulso de la escuela rural, educación sanitaria y especial, aumento de sueldo y protección social de los maestros y maestras, el reconocimiento de sus derechos políticos, la reforma de las Universidades, la de Los Andes y la UCV y, la reapertura de la Universidad del Zulia.

Tanto la JRG como el gobierno de Rómulo Gallegos a partir de las elecciones de diciembre de 1947, en cuanto a educación se refiere,

estuvieron animados por una filosofía política educativa aportada en diversos escritos por Prieto Figueroa. No hay sino que leer *Problemas de la educación venezolana* (1947), para percibir de modo nítido la orientación y principios que Prieto supo sintetizar y llevar al magisterio y el pueblo en general. En esta obra se muestra a plenitud como ideólogo político de la educación y, no menos, como analista con un conocimiento profundo de las condiciones de nuestro sistema escolar y cultura.

Con esa obra Prieto se eleva e iguala a los grandes pensadores de la educación de la América del Sur. En *Problemas de la educación venezolana* expone por vez primera la tesis del Estado docente, principio esencial y articulador de toda política educativa pensada y aplicada con miras a los intereses de las mayorías nacionales y posición soberana; tesis que fue conferencia suya dictada el 3 de agosto de 1946 en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro. En esa memorable reflexión pública, trazó lo que para ese momento y aún hoy, constituye la orientación general válida en política educativa si se quiere avanzar en la democracia, la productividad y asegurar la soberanía de todo sojuzgamiento extraño.

Sostuvo Prieto que todo Estado responsable y con autoridad – sintetizamos su pensamiento– asume la orientación general de la educación; esa orientación o principios, expresa su doctrina política y conforma la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, estos fines generales de la educación no responden a los intereses de selectos grupos particulares sino al interés nacional. El Estado, en tanto representante de los intereses nacionales no debe renunciar a esa función ni delegarla a una organización privada – laica o religiosa– que, como suele suceder, atiende más a sus intereses particulares. La educación, en resumen, es una función pública esencial de la colectividad y en las sociedades modernas está encomendada al Estado. De allí que la libertad absoluta de la educación, sin restricciones, es una libertad negativa. En consecuencia, el derecho a enseñar no puede colocarse por encima del derecho a aprender, ya que éste es de interés orgánico y permanente de la sociedad. En una sociedad democrática los fines de la educación asignados por el Estado deben ser el resultado de una consulta al pueblo mediante los programas y las tesis sostenidas por los grupos y partidos. Además, la educación democrática también selecciona. No obstante, y al contrario de la educación de castas, de esa educación controlada por y para las minorías, esa selección

no se hace conforme a privilegios antidemocráticos, sino con base a las actitudes que se distribuyen sin distinción de clase. El Estado venezolano – sostuvo críticamente Prieto- no había convertido a la educación en educación de masas, no había asumido con sinceridad la educación del pueblo; y concluye que ésta se haría verdaderamente democrática “cuando en el control del Estado se encuentre el pueblo mismo”. (Prieto, 1990, pp. 31- 54.)

“El concepto del Estado docente- afirma Prieto- es el concepto de un Estado que tiene la obligación de orientar a la población para poder entrar a realizar grandes propósitos que tiene el político en mente. Si tú no educas al pueblo, las ideas políticas pasan por encima sin tocar el fondo de la mente del hombre; hay que educarlo para recibir la educación política y social que tú quieres dar. Ese es el concepto, pues, del Estado docente. Un Estado que actúa con el propósito de formar en el pueblo la capacidad necesaria para la acción política y social. Si tú no haces eso, las ideas resbalan, no penetran, pasan por encima.

(...) Las ideas abstractas de la política no pueden ser entendidas por un analfabeto. Es necesario formar una conciencia. Y eso no quiere decir que el analfabeto no tenga ideas políticas, porque Venezuela es el claro ejemplo de que los analfabetos tenían ideas políticas.

(...) Si tú quieres que el pueblo te entienda, tienes que darle los instrumentos necesarios para que lo haga, tienes que darle la formación indispensable, tienes que trabajar en su mente, (...)

(...) Para mí la doctrina política se hace junto con la doctrina social, con el mejoramiento de las condiciones de vida; (...) cuando tú, como educador y político, actúas, necesariamente tienes que partir de la condición de la masa para ir la elevando paulatinamente hasta el estadio en que pueda ella actuar y realizar el proceso revolucionario. Sin eso tú no tendrás nunca una masa habilitada para la revolución.

Ese concepto [del Estado docente] fue el centro de orientación de la acción política de Acción Democrática y el PDN. (...)

(...) Yo, educador y político, tenía la obligación de actuar en

una forma diferente. Hay que formar al pueblo para que pueda entender este proceso de formación general que tú vas haciendo junto con él.

(...) El Estado actúa de acuerdo con lo que tiene dentro, con lo que es el Estado. Si tú no tienes un Estado culto, su acción será inculta. Tú tienes que ir formando, a la vez que vas creando la ideología, formando a la gente para actuar de acuerdo con esa ideología. Eso es el proceso educativo llevado en un sentido político a una manera fundamental de actuar dentro de la sociedad.”
(Luque, 2002, pp. 96 -101)

La tesis pedagógica de la educación democrática de masas la sintetizó Prieto Figueroa con una fórmula: ¡La Escuela Unificada! Lo que quiere decir que la Escuela sería una desde el Preescolar hasta la Universidad. ¿Cuál la base filosófica de este proceso? El Humanismo Democrático que se propone desarrollar tanto las virtudes sociales como las individuales del hombre y mujer. Quiere ese Humanismo Democrático colocar al hombre y la mujer en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos”. Y ese Humanismo Democrático se complementa en Prieto con el Humanismo Social; o sea, que la educación democrática debe concebirse para la realidad del país que para entonces era de economía inorgánica, poco desarrollado y aún en gran medida dependiente; un país que en su parecer necesitaba resguardar su soberanía con un sostenido esfuerzo de industrialización, el cual reclama “la preparación de un personal técnico nacional” que sea capaz de apoyar la acción del Estado en esa dirección. En la concepción de Prieto, ese Humanismo Social propuso tres funciones a la educación:

“1- Formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente como factor positivo del trabajo de la comunidad.

2- Capacitación para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados los derechos civiles y políticos esenciales a la personalidad humana; y

3- Capacitación para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época.
(Prieto, 1959, p.17)

La JRG de la que formó parte Prieto Figueroa ratificó los lineamientos de la FVM; se reconocieron derechos a los educadores y los sueldos fueron aumentados en noviembre de ese año de 1945. *¡Más y mejores maestros!* Ese fue el lema de esa época y, en consecuencia, se realizaron cursos para supervisores, directores y de especialización para maestros titulados y sin títulos; de los 11. 650 maestros que laboraban en el sector oficial y privado, sólo 2.000 tenían títulos.

Una de las iniciativas más notables que va a poner en evidencia el alto espíritu transformador de Prieto fueron las Campañas Alfabetizadoras; en ellas puso su saber y empeño; en ellas colaboró, entre otros, el eminente educador chileno y socialista Daniel Navea, quien había venido al país con la Misión de Pedagogos. Así, entre 1946, 47 y 48 se realizaron en el país, por vez primera, tres campañas de alfabetización y se creó un método adaptado a nuestro medio cuya publicación se conoció como *¡Abajo Cadenas!*

No fue menor la febril actividad en cuanto a la creación de Colegios Federales y Liceos en todo el país; bajo la responsabilidad de la Comisión de Fomento de la Educación Técnica, creada en 1948, estuvo la educación industrial y técnica en áreas como la mecánica, química, fundición, ingeniería industria, maestros de obra, entre otros. Nuestra primera Escuela Industria se creó en esa época para que funcionaria en la Ciudad Universitaria.

En lo que a Educación Superior se refiere, la JRG aprobó un Estatuto Orgánico de la Universidades Nacionales mediante decreto de septiembre de 1946. El aludido Estatuto amplió la autonomía pero la negó en su expresión absoluta; en este aspecto siguió el camino trazado por el Dr. Vegas en el sentido que el Ejecutivo se reservó la facultad de designar al rector, vice-rector y secretario de las Universidades.

Como era de esperar, esta orientación educativa que acentuó de modo más coherente la tesis del Estado docente fue enfrentada por la derecha pedagógica laica y religiosa en nombre, casi siempre, de la libertad de enseñar y la enseñanza religiosa en la escuela, la católica, se entiende; si en algún sector se concentró la oposición a la JRG y, luego, al gobierno de Gallegos, fue en la educación. A través de la *Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC)*, fundada por el sacerdote jesuita Guillermo Plaza en los días cercanos al golpe de Estado contra Medina, los jesuitas y

la AVEC dirigieron la oposición a la tesis del Estado docente, la Escuela Unificada; en fin, a la educación de masas dirigida por el Estado con espíritu laico.

La primera gran batalla se escenificó a propósito del *Decreto 321* sobre Calificaciones, Promociones y Exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal, de mayo de 1946, el cual fue obra de una Comisión Técnica y recibió la aprobación del ministro encargado García Arocha. La medida de inspiración pedagógica se enredó cuando a los colegios privados se les fijaron otros criterios de evaluación que consideraron discriminatorios. Esta fue la oportunidad que no desaprovechó la Iglesia Católica y sus congregaciones religiosas al frente de las cuales se hallaban los jesuitas. Se produjo, como no se había visto antes de la democracia, una verdadera batalla en la prensa, en la radio y en las calles que involucró a los gremios docentes impulsores de la transformación educativa. El gobierno se tambaleó y al *Decreto 321* Betancourt le quitó su apoyo con el argumento que no se le había informado; el ministro Arocha renunció. Prieto, en este asunto, dirá años después que

(...) "Betancourt estaba informado de todo lo que se hacía en el Ministerio de Educación. El doctor García Arocha, entonces Ministro de Educación, tenía frecuentes entrevistas con el Presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno, a veces casi todos los días. Porque la educación era de tanta importancia para nosotros que no podíamos dejarla de lado.

(...) No quería hacerse responsable [Betancourt] de una cosa que estaba siendo discutida en sectores importantes de la oligarquía nacional. Betancourt no se dio cuenta que ese era un decreto general y que afectaba a la población entera.

(...) El Ministro [García Arocha] no era sectario. No tenía por qué serlo. Lo que quería el Ministro Arocha era que los exámenes expresaran de manera más cabal la forma de conducir la educación. No obstante que yo no he pensado nunca que los exámenes puedan decir esto.

(...). Era un escándalo tan grande [el Decreto] que afectaba a un sector de la población venezolana de mucha importancia en el país que era la oligarquía nacional. Luque, 2002, pp 104 a 106)

La política educativa de esos años la corona una iniciativa de la FVM llevada por la combativa Mercedes Fermín a la Constituyente: incorporar a la Constitución en ese momento en discusión, los principios doctrinarios y educativos del magisterio organizado por Prieto Figueroa. Es lo que se conoce en la doctrina liberal del Estado como “la constitucionalización de los derechos naturales, o sea, la transformación de estos derechos en derechos protegidos jurídicamente, es decir, en verdaderos y propios derechos positivos”. (Bobbio, 1996, pp. 18-19) ¿Qué principios, por vez primera, fueron reconocidos en la nueva Constitución? La orientación democrática de la educación venezolana; la educación como función propia del Estado; la libertad de enseñanza en el marco de la ley; la formación del magisterio y del profesorado como función propia del Estado; la gratuidad de la educación suministrada por el Estado en todos sus ciclos; la ayuda del Estado a los estudiantes carentes de recursos. Ni más ni menos que la profundización y generalización del Estado social que avanza en el espacio social con cierta parsimonia en el gobierno de Medina. Sin duda, el “momento social” dentro del Estado de derecho había aparecido a plenitud como criterio articulador de políticas públicas. La modalidad del Estado liberal de derecho admitía cada vez más, por imperativo social y económico, un mayor compromiso social extendido a los más diversos sectores de la sociedad.

(...)” el Estado social significa históricamente el intento de adaptación del Estado tradicional (por el que entendemos en este caso el estado liberal burgués) a las condiciones sociales de la civilización industrial y postindustrial con sus nuevos y complejos problemas, pero también con sus grandes posibilidades técnicas, económicas y organizativas para enfrentarlos. No hemos de ver las medidas de tal adaptación como algo totalmente nuevo, sino más bien como un cambio cualitativo de tendencias surgidas en el siglo XIX y comienzos del XX, para regular aspectos parciales de la sociedad, (...)

En efecto, desde el último tercio del siglo XIX se desarrolló en los países más adelantados una política social cuyo objetivo inmediato era remediar las pésimas condiciones vitales de los estratos

más desamparados y menesterosos de la población. Se trataba, así, de una política sectorial no tanto destinada a transformar la estructura social cuanto a remediar algunos de sus peores efectos (...). En cambio, la actual política social de los países industrializados y postindustrializados extiende sus efectos no solamente a aspectos parciales de las condiciones de vida de las clases obreras, (...), sino también a las clases medias, (...), e indirectamente a la totalidad de la población; tales medidas, además no se limitan a la menesterosidad económica, sino que se extienden también a otros aspectos como promoción del bienestar general, cultural, esparcimiento, educación, defensa del ambiente, promoción de regiones atrasadas, ... (García Pelayo, 1985, p. 18)

Esa fue la orientación general del proceso político que se inició el 18 de octubre del 45. En esa dirección, la educadora y diputada Mercedes Fermín presentó un nuevo articulado a incluir en el Proyecto de Constitución Nacional. Histórica iniciativa. En ese articulado se estableció que la educación es *función esencial* del Estado y por tanto se obligaba como no lo había hecho antes a crear y sostener instituciones y servicios educativos. El derecho a la educación adquirió rango constitucional. A plenitud, ese tiempo, con esa nueva orientación política e ideológica, lo fue de Prieto Figueroa y el magisterio nacional.

No menos polémica trajo consigo el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación* que presentó Prieto Figueroa en su condición de ministro del gobierno del escritor Gallegos. Prieto será ministro de educación nacional por petición de la FVM. El Proyecto de Ley en cuestión atrajo la oposición de los conservadores aun antes de ser hecho público por la Comisión Técnica dirigida por el educador Luis Padrino. Nada nuevo. *La Religión*, la revista *SIC* y el Partido Social Cristiano – COPEI, cerraron filas para enfrentarlo. Del otro lado se hallaba la FVM, el Colegio de Profesores, la FEV y las mayorías que intuyeron la importancia política del debate y el fondo real de tales posiciones. Como ya era tradición, al Proyecto de Ley de Educación se le acusó de ser monopolista, totalitario, y enemigo de la religión. El Proyecto de Ley de Educación se aprobó no obstante las acusaciones del diputado Rafael Caldera quien dijo de él que era totalitario por contener la tesis de la Escuela Unificada; además, afirmó que el Proyecto

de Ley quería acabar con la educación católica y privada. (Luque, 2006, p. 68) Si la Ley de Educación del año 40 fue objeto de dos demandas, ésta de 1948, será tratada de forma más drástica por la derecha pedagógica: el 24 de noviembre de 1948, el socio armado de AD hará efectivo un golpe de estado contra Gallegos; la Ley de Educación de Prieto apenas tenía treinta y siete días de haber sido promulgada; ese fue el fin de la más progresiva Ley de Educación en lo que iba del siglo XX venezolano.

Prieto Figueroa: un Exiliado Sembrador de Instituciones y Reformador en Centroamérica.

Los golpistas triunfantes detuvieron en su casa al presidente Gallegos y lo llevaron detenido a la Academia Militar para luego expulsarlo a Cuba. Prieto Figueroa y otros importantes líderes de AD y funcionarios del depuesto gobierno fueron llevados a la Cárcel Modelo de Caracas; allí permaneció Prieto ocho meses preso, desde el 24 de noviembre hasta el 30 de julio de 1949.

El golpe de Estado truncó el proceso democrático de masas iniciado el 18 de octubre de 1945. En diversos comunicados la Junta Militar de Gobierno que había asumido el mando expuso sus motivaciones: la incapacidad del gobierno de Gallegos para resolver la crisis del país; la presencia de extremistas en el partido de gobierno; las tendencias hegemónicas; el abuso de poder y otros.

Integrada por Carlos Delgado Chalbaud y Marcos Pérez Jiménez, la Junta Militar negó una y otra vez que pretendiera instaurar una dictadura militar y prometió un gobierno independiente. Los rigores de la persecución cayeron sobre AD y, luego, a partir de 1950, sobre el Partido Comunista. El partido de Rafael Caldera y el de Jóvito Villalba, zigzaguearon posiciones y, en definitiva, con más o menos reservas, aceptaron la nueva situación en detrimento del adversario desplazado; poco tiempo después comprenderán que el golpe del 24 de noviembre no sólo desalojó a AD del poder, sino que también cerró el proceso democrático.

Mediante correo clandestino y la información que le llevaba su esposa, Prieto se informó tanto de la persecución selectiva a la que era sometida la FVM como de la repentina muerte en Caracas del eminente educador

boliviano Carlos Beltrán Morales, de la que supo la directiva magisterial una semana después. Fueron momentos difíciles que, una vez más, probaron su temple de luchador democrático fiel a principios innegociables: la defensa de la educación del pueblo y nuestros recursos naturales como el modo más cierto y permanente de asegurar la soberanía nacional. Esos duros momentos permanecieron en su memoria.

“Tengo muchos recuerdos desagradables. Aprendí a conocer la miseria espiritual de algunos hombres. Aprendí que los ideales muchas veces no son tan poderosos como para ordenar la conducta de los hombres. También tuve muestras de solidaridad humana. Fue la época en que he leído y estudiado más en mi vida. Afortunadamente mi mujer tuvo la buena idea de enviarme una caja de libros con casi setenta obras que fueron el pasto de lectura de quienes estábamos en la cárcel. Traduje un libro del portugués, sobre el liderazgo. Profundicé mis estudios de psicología y filosofía. Hice estudios sobre sociología americana. También estudié mucho derecho político.

En la cárcel a veces la solidaridad es obligada. Los individuos están sometidos a un círculo del que no pueden salir. Estábamos en un calabozo lleno de privaciones. (...) Los momentos más deprimentes eran cuando trasladaban lotes de presos hacia la Penitenciería General de San Juan de los Morros. (...). Mi principal preocupación era que el partido había sido descabezado, presos sus principales dirigentes. Redacté una carta a Octavio Lepage, que no había caído preso, dándole la orden de que se pusiera al frente del Partido y comenzara el proceso de reorganización. Lepage cumplió cabalmente las instrucciones y mantuvimos una especie de correo permanente.” (Peña, 1978, pp. 64-65).

La desarticulación del movimiento magisterial y reorientación del proceso educativo, fueron las consecuencias más evidentes y nocivas del golpe de Estado; el magisterio no volverá a ser el mismo ni bajo la dictadura ni luego de 1958, no obstante los esfuerzos de Prieto Figueroa y otros educadores y educadores: La mano militar logró, de un tajo, lo que no había podido la corrosiva e insidiosa acción de la oposición a la reforma

educativa. Prieto fue expulsado a Cuba, la pequeña patria del poeta e independentista José Martí.

El nuevo ministro de la educación lo fue el escritor Augusto Mijares. Obra suya fue el Estatuto Provisional de Educación del 25 de mayo de 1949 que derogó la Ley Orgánica de Educación discutida y apoyada por los gremios de la educación y las mayorías. La dictadura tenía que salir de una Ley de Educación rechazada por los sectores conservadores del país opuesto a la democracia de masas, el Estado docente y la pedagogía de la Escuela Nueva. El referido Estatuto prolongó su provisionalidad hasta 1955; como por ironía, en su artículo primero, se declaró que uno de sus fines primordiales era “fortalecer los sentimientos democráticos”; y por supuesto que del Estatuto fue suprimido el artículo que declaraba a la educación como función esencial del Estado. (Luque, 1999, p. 421). En arrebatado positivista, y como si ello fuese posible, la cuestión educativa se quiso despojar de toda orientación política; a la larga, y como era de esperar, la dictadura le dará la suya propia bajo la monótona comparsa del Nuevo Ideal Nacional (NIN), mezcla de ideología positivista y militarismo que supervaloró el papel de las Fuerzas Armadas en el desarrollo y modernización del país.

Tres fueron las bases del Nuevo Ideal Nacional: “la tradición histórica, los recursos naturales de Venezuela y la ventajosa ubicación geográfica del país.” (López Portillo, 1986, p. 74) Respeto a la jerarquía, orden, eficiencia, y el derecho a gobernar de los más aptos completaban el menú ideológico que se le ofreció al venezolano de entonces. Para la nueva ideología en el poder no era necesaria la consulta al pueblo sino prestar servicios con eficiencia.

“Una visión de la vida social completamente aristocratizante, propia de los sectores sociales que siempre, desde la colonia, pasando por las guerras de independencia, de la federación y los gobiernos liberales, habían despreciado a las masas populares e imponían desde arriba su proyecto de lo que tenía que ser Venezuela.” (López Portillo, 1986, p. 78)

Con el NIN la educación no tuvo el protagonismo de los años precedentes y sus consignas en tal materia se redujeron a dos ideas: disciplina

y apoliticismo del magisterio. Las Fuerzas Armadas se erigieron en el partido único en el que se apoyó la dictadura militar. La persecución política iniciada desde el día del golpe de Estado contó con el silencio oportuno y calculado de la Iglesia Católica.

La expulsión de Prieto Figueroa a Cuba abre un inesperado como nuevo ciclo no desprovisto de vicisitudes, desgarramientos y, como suele suceder, ocasiones para la creación que lo ratifican y prueban como un educador de alma continental. En la isla caribeña, como en los meses de prisión, Prieto asumió la coordinación de las tareas orientadas a resolver los problemas más inmediatos de los exiliados. Hasta septiembre de 1951 estuvo en Cuba.

Labores de político en el exilio y labores docentes fueron sus ocupaciones. En la Universidad de la Habana Prieto Figueroa compartirá su experiencia en la alfabetización de adultos. Como la penuria fue la constante en su exilio en Cuba, en febrero de 1951 acude al medio epistolar para solicitar al educador Lorenço Filho información acerca de la alfabetización en Brasil. En esa carta le comunica a Philo algo que lo muestra en su dimensión intelectual.

“Aspiro dar en un libro orgánico los problemas y soluciones de la educación de masas en nuestra América. El caso del Brasil, tal vez por nuestra vieja amistad y por la simpatía que me inspira el país, cautiva mi atención. Además, tengo la convicción de que en nuestro continente se conocen muy superficialmente los esfuerzos sistemáticos realizados en ese gran país para resolver los graves problemas educativos.” (Carta de Prieto Figueroa a Lorenço Filho, San José de Costa Rica, 6 de febrero de 1951, Archivo Luis Beltrán Prieto Figueroa, Sala Pedro Manuel Arcaya, caja Nro. 27, Documento Nro. 003)

Inteligencia siempre atenta a las ideas y propuestas educativas de su tiempo. Con Filho y con el Dr. Anisio Texeira, otro de los más importantes reformadores de la educación moderna del Brasil, Prieto Figueroa había tenido correspondencia epistolar en la época de la SVMIP; incluso, la muy conocida obra de Philo, La Escuela Nueva, había servido a los cursos de formación pedagógica organizados en Caracas por el activo margariteño;

ambos, Filho y Teixeira, entre otros eminentes pedagogos había firmado en 1932 el Manifiesto de la Escuela Nueva. La comunicación epistolar que apela a la amistad y a la preocupación respecto a problemas comunes fue el modo que halló para vencer las limitaciones impuestas por la falta de recursos.

“Yo no tenía ni para cubrir las más elementales necesidades. Cuando dejé Cuba, en septiembre de 1951, debía diez meses de pensión. El Dr. Sánchez Arango, Ministro de Educación, me había nombrado asesor, pero con carácter ad-hoc. Era presidente de Cuba el Dr. Carlos Prío Socarrás. Después la UNESCO me contrató como jefe de su misión en Costa Rica.

Me dediqué a mejorar la educación en el país. Estuve encargado de la orientación de la educación normal. Organicé el Instituto de Formación de Profesores no titulares. Viví allí cuatro años. Políticamente tenía buenas relaciones con todos los partidos de Costa Rica, pero especialmente con el Partido de Liberación Nacional de José Figueres.” (Prieto, 1978, p. 67)

Aun en medio de tales dificultades y desgarramientos, su inteligencia activa concentra sus recursos para el análisis, para la síntesis crítica. De una educación de castas a una educación de masas, publicada en La Habana, en 1951, es obra de permanente interés que nos muestra con saber firme lo que ha sido la evolución de la educación en las Constituciones de Cuba y Venezuela; ahonda en el tema de las constituciones y los derechos sociales; presenta con agudeza el alcance de las normas constitucionales y su relación con los principios de la educación democrática; precisa los orígenes históricos y sentido real de la escuela unificada; conceptualiza y examina el planeamiento educativo para la democracia y la regionalización de la escuela; su último capítulo, que le otorga el título a la obra, es un combativo como informado análisis político centrado en la realidad venezolana pero de alcances continentales.

“La cultura en Venezuela – afirma Prieto–, el proceso de su educación sistemática, de su educación extraescolar se organiza en forma tal que puede observarse en ella ascensos y caídas, de

acuerdo con las ideas predominantes y con la orientación imperante en el gobierno: círculo cerrado para castas dominantes en la Colonia y bajo las oligarquías que le sucedieron; vibración de anhelos populares con el triunfo liberal; enervamiento y parálisis bajo el despotismo militar de Castro y Gómez; exaltación magnífica del alma popular, (...), bajo el gobierno democrático y revolucionario que advino en Venezuela desde octubre de 1945 hasta noviembre de 1948, y nuevamente, dolorosa caída y reacción destructora bajo la bota castrense que hoy aplasta toda elevada aspiración de crecimiento espiritual. (Prieto, 1951, p. 169)

Dramática síntesis política de una realidad en Sur América y que, para entonces, hacía referencia directa a la dictadura de la Junta de Gobierno encabezada por el Dr. Suárez Flamerich desde 1950, luego del asesinato de Carlos Delgado Chalbaud, Presidente de la Junta Militar de Gobierno desde el golpe de Estado a Gallegos. Chalbaud fue víctima necesaria de las tensiones y apetencias a lo interno del grupo de mando entonces; el fraude en el plebiscito de 1952 contra la candidatura de Jóvito Villalba y su expulsión del país, despejan el escenario para que entre, ahora sí, el jefe real de toda la conspiración: el Tcnel. Marcos Pérez Jiménez.

El cargo que recibe Prieto como jefe de misión de la UNESCO en Costa Rica, fue resultado de un ciclo de conferencias que Alejandro Oropeza Castillo, otro venezolano del exilio, había logrado organizar en ese país. Oropeza Castillo es el alma del Primer Congreso de Trabajadores de 1936 en cuya organización participó Prieto Figueroa con la SVMIP; desde entonces, y por sus condiciones morales, la de Oropeza Castillo será una de las amistades más estimadas de Prieto Figueroa; incluso, luego de su muerte en diciembre de 1964, su retrato estará en la biblioteca de “Anchiajena”, la residencia de Prieto.

Para apuntalar sus labores como jefe de misión de la UNESCO en Costa Rica, Prieto Figueroa buscó al educador chileno Daniel Navea Acevedo, con quien trabó una inteligente y productiva amistad desde su llegada a Venezuela con la Misión de Pedagogos Chilenos; el destacado educador chileno, de pensamiento socialista, fue un eficaz colaborador en las campañas de alfabetización de la JRG y del gobierno de Gallegos y obra suya es el libro ¡Abajo Cadenas! Daniel Navea, junto a otros educadores

y educadoras, perderá la vida en la tragedia del Salto de la Llovizna, en 1964, cuando el magisterio, en su XIX Convención de Guayana, discutía con la participación activa de Prieto las tesis de la renovación educativa en Venezuela.

“A El Salvador lo fui a buscar [a Navea] cuando UNESCO me transfirió de Costa Rica para Honduras, con el mismo cargo de Jefe de Misión. Le ofrecí un trabajo a mi lado, como asesor en educación primaria de dicha misión., que aceptó, y se vino a trabajar conmigo. Juntos recorrimos Honduras, pueblo por pueblo, ciudad por ciudad, realizando la más extensa e intensiva investigación educativa hasta entonces cumplida en nuestros países. Conversamos con los maestros, con los funcionarios, con los comerciantes, con los estudiantes, con el pueblo en sus sindicatos, recogiendo informaciones, ordenadas y tabuladas luego. (...). Durante dos años y medio trabajamos doce a catorce horas diarias, aun en días feriados. Terminada la investigación, formulamos el plan de realizaciones, elaboramos los instrumentos de trabajo, organizamos la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, redactamos el instrumento para el cambio de la estructura de la administración municipal de la educación para transformarla en una administración nacional, el escalafón de servicio de los maestros; nos entregamos al entrenamiento en servicio de los supervisores, directores y profesores sin título; propusimos las escuelas normales asociadas, promovidas por la UNESCO; organizamos y realizamos cursos centroamericanos de entrenamiento de profesores de Ciencias Naturales y de Física y de Matemáticas. Las escuelas experimentales que allí funcionaban fueron reorganizadas. Redactamos las bases para la nueva Ley de Educación, entre otros muchos trabajos. Era una labor de equipo coordinada y eficaz. (Prieto, 1968, pp. 175-176).

Prieto Figueroa, como Jefe de Misión de la UNESCO, no fue un burócrata más. Su múltiple, responsable y creativa labor en Costa Rica y Honduras, lo muestran en su esencia de educador, en la más fiel tradición señalada con ejemplo y obra por Don Simón Rodríguez y Domingo

Faustino Sarmiento, cuya patria americana era el espacio geográfico y humano de su labor de educadores de pueblos. La gran tarea de cultura y educación que abortó el golpe de Estado del 24 de noviembre de 1948, la continuó Prieto en esos países de Centroamérica. Investiga, planifica, reforma instituciones, proyecta reformas legales, eleva la calidad pedagógica de los docentes; todo en una sola y única preocupación que siempre le punzó el alma que se fue haciendo en el estudio y la actividad transformadora: cambiar las condiciones materiales y culturales de nuestros pueblos sometidos a férreas dominaciones de oligarquías y dogmatismos en alianza con el imperialismo. Si no se sabe esto, poco se comprende de ese esfuerzo inteligente que, a la distancia del tiempo, parece hecho no por la vida de un hombre, sino por varias vidas en ese mismo hombre. A esa labor ejemplar que era toda una denuncia la trató de obstruir la dictadura perezjimenista por intermedio de presiones políticas y diplomáticas sobre el contrato de naturaleza técnica dado a Prieto por la UNESCO.

Cuando Prieto bosqueja la personalidad del gran educador Daniel Navea, destaca aquellos valores que en todo verdadero educador están presentes: espíritu crítico, capacidad de proponer soluciones y de corregir criterios cuando la realidad le muestra lo contrario. La valoración que hizo Prieto de las iniciativas de Navea en Chile relativas a la Escuela Experimental renovada y la Escuela Experimental del Trabajo, contiene una idea suya de interés. Alude Prieto a la Escuela Experimental Renovada y la Escuela Experimental de Trabajo “ocupadas en resolver problemas sociales de los alumnos y de las comunidades”.

“No funcionan esas escuelas en barrios de gente acomodada, sino en los barrios de escasos recursos, donde viven los trabajadores. El esfuerzo y la sensibilidad social de Daniel Navea hicieron posible el funcionamiento de esas escuelas en Chile. Siguiendo ese ejemplo, en 1948 quise fundar aquí en Caracas, en la barriada de El Calvario, una escuela para limpiabotas, vendedores de periódicos y para esos muchachos que deambulan en la noche sin tener donde dormir, una escuela que fuese, al mismo tiempo, taller y hogar”. (Prieto Figueroa, 1968, pp. 177-178)

Desde septiembre de 1955 hasta el 24 de febrero de 1958, permaneció Prieto en Honduras. La caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958, lo regresa al país del cual había sido expulsado casi diez años atrás.

Otra Vez en Venezuela, Otra Vez la Lucha.

El 23 de enero de 1958, termina la dictadura de atuendo tecnocrático del general Marcos Pérez Jiménez; desde ese momento, civiles y militares, empresarios y trabajadores organizados, opositores clandestinos o en el exilio, orientan la lectura de los vertiginosos hechos a descifrar lo que en política es cuestión suprema: el poder, o sea, quién lo detendrá y qué orientación tendrán los intereses en pugna.

Desde junio de 1957 el PCV y URD habían acordado una clandestina organización para la unidad y la lucha contra la dictadura: la Junta Patriótica, presidida por el periodista Fabricio Ojeda (URD); esfuerzo unitario del PCV representado en la Junta por Guillermo García Ponce. A la Junta Patriótica se incorporarán luego los socialcristianos y, no obstante la orientación opuesta de Betancourt desde su exilio en Puerto Rico, a ella se incorporará un curtido miembro del CEN clandestino de AD: Silvestre Ortíz Bucarán.

A los pocos días de constituida, el 29 de junio, la Junta Patriótica hizo público el primero de varios comunicados en el que llamó a la lucha contra la dictadura, y a la unidad contra la reelección que preparaba Pérez Jiménez mediante un tramposo plebiscito que eludió la convocatoria a elecciones libres.

Las conspiraciones en la Base Aérea de Maracay, en el Cuartel Urdaneta de Caracas y las Fuerzas Navales de la Guaira y Puerto Cabello, fueron decisivas luego del fracaso del alzamiento de la aviación el 1ro de enero al mando de Comandante Hugo Trejo. El poder de las armas desafectas a la dictadura y la acción de calle de la Junta Patriótica con su llamado a la huelga general, decidieron la caída del régimen dictatorial. Una Junta de Gobierno presidida por el Contralmirante Wolfgang Larrazábal, representaba el nuevo poder tomado con habilidad por la oligarquía nacional, enfrentada a nuevas conspiraciones militares de derecha y a la diaria protesta de los desempleados; protestas y conspiraciones

que heredará el Dr. Edgar Sanabria, el sucesor en la Junta de Larrazábal cuando éste se lance, meses después, como candidato presidencial. Tal el cuadro político y social de Venezuela para el momento del regreso de los que fueron arrojados al exilio; Prieto Figueroa, uno de ellos; volvía poco antes de cumplir cincuenta y seis años, la mayoría de los cuales los había vivido en dictaduras.

Acordado en New York, y ratificado en octubre de 1958 en “Punto Fijo”, la residencia del Dr. Rafael Caldera, el pacto político entre AD, Copei y URD, se propuso varios objetivos: estabilizar la nueva situación política posterior a la caída de la dictadura, minimizar la acción de la Junta Patriótica y, marginar al PCV de toda acción política conjunta; esta estrategia beneficiaba el acercamiento al capital norteamericano y la oligarquía nacional en el marco establecido de Guerra Fría por el Departamento de Estado contra el comunismo; incluso, Betancourt consideró necesario incluir en tal pacto a la jerarquía de la Iglesia Católica, representante del Estado Vaticano, para darle mayor estabilidad a su modelo de democracia representativa.

Ni comunistas ni ateos - o sospechosos de serlo - que pudieran traer malquerencias con los socialcristianos del Copei y la jerarquía católica, tuvieron cabida en ese gobierno de Betancourt signado por el puntofijismo. Así, cuando el pueblo y las bases magisteriales esperaban el nombramiento de Prieto Figueroa en el Ministerio de Educación, Betancourt ratifica en el cargo al distinguido profesor universitario Rafael Pizani, quien había tenido una actitud opositora y digna ante la dictadura; Pizani se desempeñaba como ministro de Educación de la Junta de Gobierno presidida por Larrazábal y en ese cargo continuó cuando éste fue reemplazado por el Dr. Edgar Sanabria.

El mismo Prieto Figueroa, veinte años después, descubrió a los no enterados las razones y argumentos que privaron en Betancourt para cerrarle el paso al Ministerio de Educación, para que no prosiguiera la obra que dejó inconclusa el golpe de Estado a Gallegos.

“Betancourt – afirma Prieto- me llamó y me dijo: ‘Estoy interesado en hacer una gran reforma en el sistema educativo del país. El único que puede hacerla en Venezuela eres tú; pero este no es el momento.’ Y me preguntó: ‘¿Qué hago?’ Yo le respondí: ‘Si no

vas a hacer una reforma seria y profunda, deja a Rafael Pizani en el Ministerio de Educación'. Comprendí inmediatamente que en el gobierno de Betancourt no había oportunidad para realizar la reforma educativa que exigía el país y que Rómulo no tenía ningún interés en transformar la educación venezolana. Los hechos me convencieron posteriormente de que la dirección de AD había perdido todo interés por la educación nacional." (Peña, 1978, p. 76)

La necesaria reforma educativa dirigida por el venezolano más culto y formado para ella, se sacrificó en beneficio de los firmantes de un pacto político ajeno a los intereses nacionales. Ni Prieto Figueroa ni sus más cercanos colaboradores del Trienio 1946-48, volvieron al Ministerio de Educación en funciones directivas; o sea que los representantes más conspicuos del Estado docente, la Escuela Nueva, la educación democrática de masas, el laicismo, no tuvieron cabida en el gobierno de Betancourt; tampoco se les abrirán las puertas en el gobierno de AD que le sucedió, el de Raúl Leoni.

Fiel a sus convicciones y curtido en la lucha contra aquellos sectores conservadores que se oponían a sus ideas, Prieto Figueroa repartió su energía múltiple entre las responsabilidades de partido, las parlamentarias en su condición de senador electo por el estado Nueva Esparta y, como desde los inicios de su labor gremial, en la reorganización del magisterio, de la FVM. Así, la XV Convención del Magisterio, celebrada a finales de agosto de 1958 en los espacios de la UCV, tiene a Prieto como Presidente Honorario y a Mercedes Fermín como Secretaria General de la FVM; se reunían los educadores después de una década para retomar la discusión suspendida en aquellos asuntos pedagógicos, culturales y sindicales. A esa Convención llevó Prieto un amplio plan destinado a la extinción del analfabetismo y a sentar las bases de la preparación técnica de nuestros obreros y campesinos: es la ponencia sobre la cooperación de la iniciativa privada en la educación que, meses después, presentará en el senado y que dará origen al INCE. En las conclusiones referidas al documento que discutieron los reunidos en la XV Convención del Magisterio, con relación a lo que sería el proyecto INCE, se estableció que:

“1º Por considerar que el proyecto que forma el esqueleto de este estudio y que se debe al pensamiento del eminente maestro Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, contempla un vasto plan debido al estudio detenido de los problemas relacionados con la colaboración de las empresas, de las organizaciones obreras y de las instituciones sociales y culturales en la educación popular, en la extinción del analfabetismo y la preparación técnica de los obreros y campesinos, la Comisión recomienda a la Convención que por sus méritos el trabajo del Dr. Prieto debe ser acogido por la Federación Venezolana de Maestros y que se debe, además, constituir punto principal en su programa de lucha. La parte que en dicho proyecto se refiere a la creación del Instituto de Cooperación Educativa, debe ser divulgada ampliamente no sólo en los medios oficiales sino, y principalmente, entre los círculos industriales, comerciales y, en general, en todo grupo social capaz de aportar algo en provecho de la educación popular. En tal sentido, se recomienda sea estudiado, divulgado y discutido hasta que en el momento oportuno la federación solicite ante el Ejecutivo federal la promulgación de una ley que ponga en marcha este proyecto. (Federación Venezolana de Maestros, 1959, p. 123)

Fiel a sus convicciones de educador de pensamiento activo y creador, a Prieto Figueroa lo hallamos actuando desde la FVM y el senado. El INCE, Proyecto estudiado y madurado en el exilio es, si se quieren hacer relaciones útiles con nuestro pensamiento educativo decimonónico, la reformulación de la escuela de trabajo o taller que propuso Don Simón Rodríguez y que, a la luz de nuestras realidades del siglo XX, de atraso tecnológico y dependencia económica, Prieto presentó al país el 15 de abril de 1959 junto con otros senadores.

Este nuevo Instituto se creaba para concurrir a la acción insuficiente del Estado, a la realización de actividades vocacionales no abordadas, de modo que con su acción contribuyera a la formación de los cuadros de obreros calificados.

Al nuevo ente se dio carácter descentralizado o autónomo para que mediante una estructura administrativa adecuada

se facilitara la participación financiera para el sostenimiento del instituto, de tres sectores básicos, como son el estado (...); los patronos (...) y los obreros". (Fernández Heres, 1981, pp. XLIX - L).

El Proyecto INCE, pensado, estudiado y redactado por Prieto en el exilio, no fue aprobado sin debate y, como suele suceder, contó con la activa oposición de los representantes de Fedecámaras en el Congreso Nacional. En el Proyecto se establecieron criterios de permanente interés:

"El desarrollo económico de Venezuela está íntimamente ligado al desarrollo de la educación.

No puede hablarse de una racional explotación de la riqueza ni de su aprovechamiento adecuado, si el hombre, que es el primer valor de un país, no es objeto de una atención eficaz, y si no está capacitado suficientemente para intervenir en el proceso económico y para promover y utilizar sus resultados.

Cuando el entrenamiento del trabajador se realiza pensando en la actividad específica que va a cumplir en la producción, puede asegurarse que ésta mejora en calidad y en cantidad, y con ello mejora el salario y la economía nacional. Pero nosotros hemos tenido una escuela intelectualizada, no fue sino en 1946 cuando se inició la ampliación del sistema de enseñanza técnica.

No puede haber un programa de desarrollo económico que no contemple al mismo tiempo un programa de desarrollo educativo, en todos sus niveles, desde la extinción del analfabetismo de obreros y campesinos, formación de técnicos medios y trabajadores calificados, hasta la graduación de los profesionales en Universidades y Politécnicos de alta calificación: ingenieros, administradores, médicos, economistas, agrónomos, veterinarios, enfermeras, trabajadores sociales, etc". (Fernández Heres, 1981, p. LII).

No abandonó Prieto su permanente preocupación por la educación de la nación venezolana. El cálculo de Betancourt, ese que le cerró las puertas del Ministerio de Educación, no disminuyó su ánimo de reformador. En la fundamentación del INCE, Prieto criticó de modo indirecto el

empobrecido criterio que Betancourt tenía de la educación y su importancia; si en el Trienio había sido Prieto Figueroa el promotor de las Escuelas Técnicas, ahora, de vuelta a la democracia representativa puntofijista, Prieto le entregaba a la nación, a los carentes de saber técnico de la ciudad y el campo, un recurso inaplazable para el logro del desarrollo con recursos propios.

Aún más. Prieto le daba respuesta creativa a esa trágica situación de los países semicoloniales cual es su dependencia del comercio internacional, cuya función asignada es la de producir “uno o varios artículos de exportaciones para adquirir en las naciones industrializadas toda la gama de cosas que requiere la vida moderna”. (Rangel, 1955, p. 103). El mismo Prieto nos sintetiza la razón de ser de tan valiosa iniciativa:

“Cuando redacté los proyectos de Ley y de reglamento del Instituto Nacional de Cooperación Educativa, señalé como fines del Instituto, en el artículo 3° de la Ley: 1. promover la formación profesional de los trabajadores y la formación del personal especializado; 2. contribuir a la capacitación agrícola de los egresados de escuelas rurales, con el objeto de formar agricultores aptos para una eficiente utilización de la tierra y los otros recursos naturales renovables; 3. fomentar y desarrollar el aprendizaje de los jóvenes trabajadores.. (Prieto, 1990, pp. 222-223)

El INCE respondía a un viejo problema decimonónico: la baja capacidad transformadora y productiva que nuestra servil inserción en la economía capitalista mundial mediante las exportaciones petroleras había agravado. Por eso es condición que nuestras mujeres y hombres se sientan hábiles, capaces, pues “la riqueza de una nación, sostiene Prieto, y su potencial para el desarrollo social, económico y político emanan de su actitud para desenvolver y utilizar eficientemente las capacidades innatas del pueblo.”(Prieto, 1990, p. 224)

A más de lo anterior, y desde 1958, las sucesivas Convenciones Nacionales del Magisterio tuvieron el impulso de pensamiento pedagógico de Prieto Figueroa, de esa su esclarecida manera de plantear y resolver los problemas de la educación. Es el mismo Prieto que en el 36 organizó la *1ra Convención Nacional del Magisterio Venezolano* cuyas tesis

aún hoy son de gran interés por la profundidad de sus ideas y correspondencia con los problemas nacionales.

Preocupación permanente de Prieto fue darle una Ley Orgánica de Educación a la democracia resurgida de la dictadura; Ley que respondiera con inteligencia a las viejas y nuevas necesidades del país y formara, el talento necesario a nuestro desarrollo económico y social con la cultura y valores propios a la democracia y al servicio de los intereses de las mayorías.

En sucesivas Convenciones la FVM propuso la necesidad inaplazable de una Ley Orgánica de Educación que sustituyera la Ley de la dictadura de julio de 1955. La democracia puntofijista impuesta por Betancourt vivió una prolongada y paradójica asociación de concubinato con los principios, orientaciones y valores de la dictadura liberal tecnocrática del Nuevo Ideal Nacional: nada pudo el magisterio orientado por Prieto; de nada valió que en cada Convención se planteara la necesidad de una nueva Ley de Educación que se ajustara a la Constitución de 1961. Esa es la razón por la que el magisterio más consciente exigió “Una Ley de Educación: Nueva, Revolucionaria y Democrática. Por el Niño y el Maestro, por la Escuela y la Cultura”.

Esas exigencias, promovidas por Prieto, fueron discutidas y aprobadas por unanimidad en la *Resolución de Guyana*, que emanó de la XIX Convención del Magisterio en la histórica Asamblea del 24 de agosto de 1964, un día después del trágico suceso ocurrido en el Salto de La Llovizna del Río Caroní en Santo Tomé de Guayana, en la que perdieron la vida un numeroso grupo de educadores y educadoras asambleístas.

Lo cierto fue que cada intento reformador del magisterio organizado siempre encontró el muro de contención del Pacto de Punto Fijo.

“En 1966 – nos dice Prieto – propuse introducir el proyecto de reformas a la Ley de Educación. El gobierno [de Leoni] se opuso hasta que obligó a la mayoría del CEN de AD a secundarlo en la negativa. Amenacé con renunciar a la Presidencia del Senado e incluso a la condición de senador. Sólo así se me permitió introducir el proyecto en las Cámaras. La actitud del gobierno obedecía a que COPEI también se oponía a la reforma.” (Peña, 1978, p.86)

Raúl Leoni, el sucesor de Betancourt para el período 1964-1969, se opuso a que Prieto regresara al Ministerio de Educación para dirigir la necesaria reforma educativa; con igual o similares razones ambos se

opusieron a la reforma de la Ley de Educación de la dictadura; a semejante contradicción axiológica se colocaba la democracia del pacto puntofijista. Es elocuente el testimonio de Prieto en este asunto:

“Si la tesis [educativa] de AD no se aplicó en ese período no fue por mi responsabilidad. Era Betancourt quien, desde la Presidencia de la república, se oponía intransigentemente a que se hiciera la más mínima referencia educativa. Cada vez que se le exigía su respuesta era la misma: ‘No me toque la educación. Recuerden lo que ocurrió con el Decreto 321. Ese es un tema muy peligroso. Nada de reformas, ¡ni pensarlo!’. Cuando se inició el período de Leoni elaboré el Proyecto de Reforma de la Ley de educación. Hubo completa oposición, tanto en AD como en Copei.” (Peña, 1978, p. 151).

Ruptura con AD y Radicalización Socialista.

Una rápida mirada sobre los hechos sociales y políticos de la Venezuela a la que se impuso la rígida y excluyente democracia puntofijista, pudiera hacernos creer que la ruptura de Prieto Figueroa con AD se explica sólo en la pugna interna por la candidatura presidencial de 1967, que ella es su única y más relevante motivación; no fue así, aunque esa tensión así lo aparente; entre Betancourt y Prieto, está visto, se interponían concepciones muy distintas de la democracia, el desarrollo, el valor estratégico de la educación, el tratamiento de la corrupción, el modo de entender la reforma agraria, etc.

Sí, es cierto, al regreso del exilio Prieto Figueroa se ubicó en el sector de la “vieja guardia” pues era uno de los fundadores de AD e ideólogo; así llamaban al grupo fundador los líderes insurgentes de la juventud radicalizados en las tesis marxistas que con valor habían asumido la oposición clandestina a la dictadura de Pérez Jiménez. Ciertamente es que la Convención de AD lo elige en 1958 Secretario General de ese agrupamiento político; y no es menos cierto que por su naturaleza equilibrada, con Prieto tuvieron cabida y representación en la dirección partidista las diversas tendencias que a lo interno se movían y disputaban el control partidista; incluso el

sector radical de izquierda representado por Domingo Alberto Rangel, Simón Sáez Mérida y Silvio Orta.

“Mi candidatura tenía una aceptación mayoritaria, era respetada por todos los grupos. Me entendía con todas las tendencias en una forma cordial y armoniosa. (...). Nadie fue excluido. Esa fue una de las condiciones que puse para aceptar la secretaría General.” (Peña, 1978, p. 74)

Otra actitud, incluso otro estilo, tuvo Betancourt en el tratamiento de las tendencias internas pues era dado a la intemperancia, la descalificación y la agresión verbal. Betancourt, al regresó del exilio, renunció a sus pasadas posiciones nacionalistas e antiimperialistas del PDN; ahora el modelo que proponía seguir era Puerto Rico, su política de sustitución de importaciones y la amistad con políticos de esa isla que muy bien se entendían con el gobierno de los EEUU.

“Hasta agosto de 1958 que estuvo vigente el CEN clandestino, ahora legal, sustituido por el que dirigía Prieto Figueroa, Betancourt no dejó nunca de repetir las mismas cosas, no tenía inhibiciones, hablaba dentro y fuera del CEN (...). Y cuando inició la cadena de viajes al interior con charlas y conferencias, el tema de Puerto Rico y el anticomunismo eran una constante, este último planteado de otra manera: crítica a la URSS. Dos temas que no faltaban en el menú de sus discursos. Y en cuanto al destino de la Junta Patriótica, se convuyó con Caldera y Villalba, (...), para que la Junta Patriótica fuera ampliada y se diluyera su fuerza política y sus carisma colectivo, gestado en el prestigio de sus integrantes originarios, particularmente, Fabricio Ojeda, [Silvestre] Ortiz Bucarán y [Guillermo] García Ponce.” (Sáez Mérida, 2008, p. 153)

Cierto es que Prieto propuso la candidatura de Betancourt para las elecciones de 1958, pero ni en ese momento ni después hizo campaña anticomunista; tampoco coincidió con él en que el modelo a seguir era

Puerto Rico; aún menos apoyó sus medidas antipopulares de gobierno en un panorama de baja de los precios del petróleo.

“Propuse – nos dice Prieto– que se estableciera un impuesto en lugar de disminuir los sueldos, y especialmente que no se bajaran los sueldos pequeños como el de los educadores. Cuando se tomó la medida de aumentar los impuestos a las bebidas y al cigarrillo (la llamada reforma Mayobre), todo tuvo el apoyo del partido y especialmente el mío. Mayobre propuso la devaluación del bolívar, que permitía recoger el dinero necesario para cubrir el déficit del presupuesto y marchar hacia delante. Pero esa medida encontró la oposición cerrada del partido Copei, que colaboraba con el gobierno. En una reunión en Miraflores yo asumí la defensa de la tesis de Mayobre. Copei defendió los intereses oligárquicos.” (Peña, 1978,, pp. 77-78).

Prieto nunca fue señalado, ni antes ni después, como participante en la insidiosa campaña que abrió Betancourt contra los representantes de la juventud crítica que participaba en el Buró Juvenil Nacional hacia finales de 1960; no le sirvió a Betancourt en esa campaña que terminó en la primera división de AD y el surgimiento, meses después, del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). ¿Por qué Prieto permaneció en AD? Nos responde:

“Porque tenía que cuadrarme con el Partido. Yo era el Presidente y no podía colocarme de frente a la mayoría; ¿cómo iba a estar junto a la minoría? Mi deber lo cumplí hasta el último momento tratando de convencerlos de que no era conveniente que se salieran del Partido.” (Peña, 1978, pp. 78-79)

Político, teórico de la educación y magnífico organizador cuyas tesis educativas siempre las valoró en asociación con las posibilidades que tenían para hacerlas realidad, no podía obviar la cuestión del poder, de los medios reales y eficientes para traducir esas reformas en leyes, instituciones, programas. Jamás hallaremos en Prieto a un diletante del poder; basta mirar en el tiempo su obra inteligente y múltiple como teórico y

como reformador social de la Venezuela del siglo XX; tanto es así que lo más importante de nuestra cultura, de la educación, lleva el troquel de su esfuerzo empecinado, de honda cultura y compromiso con los intereses del pueblo. Por eso no dudamos en afirmar que grave daño le hizo el puntofijismo a la orientación de la educación, a nuestro desarrollo cultural cuando le cerró las puertas del Ministerio de Educación a Prieto Figueroa, cuando se le negó toda reforma de la Ley de Educación. Esta política contra Prieto y los intereses de la nación se mantuvo con disciplina puntofijista hasta la división partidista y la fundación del MEP.

A pesar de la insidiosa campaña contra Prieto estimulada por Betancourt y Leoni, nuestro gran educador supo mantenerse como una alternativa innegable frente al permanente entreguismo a las oligarquías nacionales y el imperialismo de EEUU y Europa. Su honradez a toda prueba se alzaba frente al país de las oligarquías como una incómoda actitud que denunciaba la desnudez moral de la cultura puntofijista: esa de la corrupción en funciones de gobierno. También en este aspecto de la probidad en el manejo de los dineros públicos Prieto era una espina moral.

“Durante el régimen de 1959-61 [el de Betancourt], el robo de los dineros públicos no tenía esa prominencia que tuvo posteriormente. Hubo quienes se enriquecieron y/o recibieron ventajas para hacer dinero gracias a los favores del poder. Pero es después de 1964 [con el gobierno de Leoni] cuando se inicia esta masiva y desmedida forma de disponer de los dineros públicos. (Peña, 1978, pp. 104-105).

Tanto el sistema de pactos del puntofijismo como su orientación oligárquica e imperialista, no podían admitir que la candidatura presidencial de Prieto Figueroa triunfara como sí triunfó al interior de AD en 1967, año de decisiones políticas ante las elecciones presidenciales de 1968. Betancourt y Leoni se movieron en su contra. Betancourt movió sus piezas de poder y decidió la división: si no le abrió las puertas del Ministerio de Educación, mucho menos iba a permitir que llegara a la presidencia de la República. Contra la candidatura de Prieto obró el poder con sus peores pasiones: el odio, la envidia, la soberbia. Los gobiernos nacidos del puntofijismo, con las notables excepciones que no desmienten la regla,

acentuaron ese perverso rasgo de la corrupción que aún merma el presupuesto nacional, degrada los proyectos y resta credibilidad al discurso de transformación social. El origen y proceso de la corrupción moral de la cuarta república nos lo resume magistralmente Prieto:

“En su doctrina original, proveniente del PDN, Acción Democrática se declaró anti-feudal, anti-imperialista y anti-oligárquica. Eran sus tres principios fundamentales. (...) Sin embargo, Rómulo Betancourt tuvo la osadía de decir que para gobernar a Venezuela se necesitaba el apoyo de cuatro fuerzas fundamentales: las Fuerzas Armadas, la oligarquía, la Iglesia y el departamento de Estado. Cuando alguien le preguntó qué había hecho para obtener ese apoyo, afirmó: `A la Iglesia no la hostilicé. Construí templos y respaldé la gestión de sus preladost; a la oligarquía le permití enriquecerse; a las Fuerzas Armadas le aseguré prebendas, cargos y riquezas. Y, finalmente, no tuve pugnas con el Departamento de Estado.` (...) Esa no puede ser sino una expresión de corrupción moral y política.” (Peña, 1978, pp. 116-117)

Si de probidad y desprendimiento se trata, también en Prieto Figueroa hallamos la misma actitud ejemplar de Don Simón Rodríguez en el transcurso de su vida y la de su discípulo, del glorioso descamisado de Santa Marta. En Prieto calaron hondo las enseñanzas del viejo Loreto Prieto, orfebre del oro y de las más valiosas fibras morales de su hijo mayor. Prieto vivió su vida material con lo necesario y su desprendimiento material fue proverbial. La casa donde transcurrió su segunda infancia, en La Asunción, la donó para que en ella se construyera la biblioteca que hoy lleva el nombre de su padre; pero incluso, su casa de habitación que compró con un préstamo del Banco Obrero y que pagó a plazos, bautizada por su ironía como “Anchiajena”, fue donada para el servicio público. Nos dice Prieto que

“A Luis Espelozin lo llamaban pendejo porque cuando dejó de ser Ministro de Educación Nacional volvía a ser maestro de escuela y siguió siendo un hombre pobre. A mí me deben de calificar

de igual manera. Cuando salí del Ministerio de Educación, preso por los golpistas del 24 de noviembre de 1948, lo único que tenía en el bolsillo era cien bolívares, que se los envié a mi mujer desde el cuartel de Miraflores, con el marino Deseba Hernández. Era mi único capital. (Peña, 1978, pp. 110-111).

Con la salida de Prieto Figueroa de AD se canceló la última posibilidad que tenía ese partido de emprender reforma alguna desde el interés de las mayorías y la soberanía nacional. Los que se fueron con Prieto se reunieron en Convención el 10 de diciembre de 1967 y acordaron constituir el *Movimiento Electoral del Pueblo*, con el aguerrido educador como Presidente. El MEP irá con Prieto como candidato a las elecciones de 1968. Esa tercera división de AD le dará el triunfo al partido socialcristiano Copei de Rafael Caldera. El MEP ocupó el cuarto lugar con más de setecientos mil votos. Comenzaba la hegemonía bipartidista AD – Copei como realidad política electoral.

Prieto, el MEP y el Camino al Socialismo

En la Convención fundadora del MEP, Prieto sostuvo que era “la hora de pasar del tradicionalismo a la modernidad”. Ese tradicionalismo había establecido vetustos hábitos que se entronizaron en la vida social, económica y política de Venezuela. Y ese tránsito era, sobre todo, “la toma de conciencia de las necesidades de la modernidad”. Tránsito que exigía de líderes “capaces de tomar en sus manos ese propósito del pueblo”, el de la modernidad. Pero esa modernidad en Prieto Figueroa tiene una orientación muy precisa aún antes de la IV Asamblea del MEP en 1976 que define la orientación socialista de esa agrupación de partido.

“Cuando nos proponemos el cambio y el desarrollo del país – sostuvo Prieto–, cuando hablamos de la transformación de Venezuela, decimos que la riqueza abundante, las fábricas humeantes, el trabajo compartido, el obrero en la fábrica y todo cuanto existe de labor y de riqueza ha de estar dirigido a mejorar la condición humana y a sacar al hombre de la mísera estructura

de sometimiento, para colocarlo en la esclarecida misión de ciudadano libre. Por eso un programa de gobierno, (...), debe ser y tiene que ser una condensada fórmula que lleve seguridad al ciudadano, que ponga en las manos del hombre de la calle los instrumentos de su propia liberación y que le enseñe que un país no se construye desde arriba; que un país no lo hace un líder ni un gobernante, que un país lo hace un pueblo decidido.

(...) Un programa de gobierno puede enunciarse hablando del desarrollo de las grandes mayorías nacionales. (...), diciendo que la riqueza no puede servir a grupos privilegiados si no que ha de satisfacer las necesidades y aspiraciones del pueblo entero.

Un programa de gobierno puede enunciarse diciendo que para realizar la modernidad el hombre ha de estar preparado para hacerla, para sentirla y para quererla.” (Prieto, 2006, pp. 3 a 8).

Prieto Figueroa fue un oponente irreductible de ese tradicionalismo remozado del puntofijismo. Lo fue en los años finales del gomecismo, del postgomecismo y los años de la dictadura perezjimenista; lo seguirá siendo a partir de 1958; ni retrogradó su ideología política ni se corrompió. Por eso Betancourt se le opuso con tanta tenacidad; por eso prefirió dividir el partido y perder las elecciones. Por eso Betancourt, en carta a Prieto, le dijo que se le oponía por sus “ideas extremistas”. ¿Exageraba Betancourt? ¿Mentía? No necesariamente. Desde la estrategia contenida en el Pacto de Punto Fijo, un hombre de la honradez, talento y voluntad transformadora como la habida en Prieto, era o podía tenerse como una amenaza de “ideas extremistas”. Frente a AD, Prieto Figueroa mantuvo una oposición intransigente porque intransigente debía y debe ser la lucha contra la corrupción y la entrega de nuestros recursos y soberanía a los intereses imperialistas; frente a Copei, implacable adversario de sus tesis educativas y de las reformas por él emprendidas, tuvo una posición parcialmente coincidente en aquellos aspectos que la defensa de los intereses de las mayorías así lo indicaba. No fue un sectario ni en su persona ni en la política definida ante el país; fue irreductible ante la corrupción y el entreguismo pitianqui.

Prieto y el Debate por la Nacionalización de la Industria Petrolera.

Las preocupaciones intelectuales y de hombre público abarcaron, y con hondura, los grandes temas de interés nacional. Más allá de la educación, Prieto tenía una sólida formación y criterios acerca de asuntos como la reforma agraria y la industria petrolera. Y por ese su saber, y total identificación con los intereses nacionales, el Dr. Juan Pablo Pérez Alfonzo le encomendó la edición y presentación de *El pentágono petrolero* (1967) que sin duda es su obra política más importante como estudioso del tema petrolero y fundador de la OPEP. La actualísima obra de Pérez Alfonzo fue edición de la revista *Política*, de la que Prieto fue fundador y director desde septiembre de 1959 con el propósito analizar los grandes temas y problemas que implicados en el desarrollo cultural, económico, social y político de la América del Sur. En ese proyecto colaboraron importantes intelectuales del continente, incluyendo el propio Pérez Alfonzo.

“La edición de la revista Política ratifica a Prieto Figueroa como político de la cultura. Lo encumbra en su condición de ideólogo de la democracia americana; caso único, quizás, en la historia reciente de Venezuela y América. En sus páginas, el maestro, el jurista, el parlamentario, el organizador de la sociedad civil, el reformador de la educación, el poeta universal, el intelectual íntegro de angustia activa, se propone convocarnos, acercarnos para impartir su enseñanza de maestro de América.” (Luque, 2003, p. 17)

El debate nacional escenificado a propósito de la nacionalización de la industria petrolera, nos muestra a Prieto Figueroa en su condición de ciudadano de firmes convicciones nacionalistas y antiimperialistas. Con relación a la reversión anticipada, el MEP y el partido Copei, de modo separado, presentaron dos proyectos.

“Los proyectos eran parecidos, pero según Paz Galárraga, el del MEP contenía disposiciones de mayor alcance nacionalista y mayor sentido práctico. Prieto Figueroa hizo su defensa en el

senado, en donde el Copei había presentado el suyo. (...). El senador Godofredo González, expuso los alcances del anteproyecto socialcristiano y explicó que su partido creía llegada la hora de la nacionalización, pero que no acoge la tesis de la confiscación de bienes y servicios de las empresas petroleras, sino la fórmula de la compensación. El proyecto defendido por el senador González preveía así mismo la creación de un Comité de empresa para mantener la continuidad de la industria. (...) Al final del debate, Acción Democrática hizo prevalecer la tesis del estudio previo de la reversión a través de la Comisión Presidencial creada el 22 de marzo [1974] que se encargaría del estudio de todas las alternativas para adelantar la reversión de las concesiones. (Velásquez, 1992, p. 373.)

La polémica respecto a la naturaleza de la nacionalización de la industria petrolera, como era previsible, adquirió dimensión nacional; sobre todo cuando la Comisión Presidencial, una vez que hizo entrega de su Proyecto en el que hubo pleno acuerdo de todos los sectores menos de Fedecámaras, halló que el Ejecutivo Nacional, por intermedio del ministro de Minas e Hidrocarburos, introdujo un Proyecto de Ley de Nacionalización que difería en aspectos esenciales del presentado por la Comisión. El Proyecto de la Comisión Presidencial excluía la conformación de empresas mixtas en todas las etapas de la actividad petrolera y sólo admitía que el Estado celebrara *convenios operativos* cuando éstos fuesen necesarios; esto explica la oposición de Fedecámaras. Por el contrario, en el Proyecto del presidente Carlos Andrés Pérez se planteaba la posibilidad de establecer *convenios de asociación* con entes privados; no hacía falta mirada de águila para ver la puerta que abría, como se le abrió: la que conducía a la privatización de la industria petrolera por intermedio del debatido Artículo 5°.

Petróleo de frustración, es el título de la obra que recoge parte de la defensa que hiciera Prieto Figueroa de la nacionalización petrolera sin ese caballo de Troya que era en sí el Proyecto del Ejecutivo Nacional. Desde el año 1966, en las páginas de la revista *Política*, Prieto defendió la tesis de no más concesiones petroleras que compartía con Pérez Alfonzo. Sostuvo esa tesis contra las posiciones de Fedecámaras, las de aquellos políticos entregados a la hegemonía del capital internacional, y la de intelectuales

de pensamiento económico liberal como Arturo Uslar Pietri, tan reacio a la educación de las mayorías como a la nacionalización sin salidas privatizadoras. La fina ironía de Prieto y el conocimiento a fondo de lo discutido se mostraron también en este debate en el que ya se veía el interés de las transnacionales del petróleo por la faja del Orinoco.

“El Presidente [del partido AD, Gonzalo] Barrios y los del partido de gobierno que han intervenido dijeron que el artículo 5º no se va a usar. Está puesto allí para lujo, por si acaso (...). Si no van a necesitar este artículo 5º ¿para qué lo ponen? ¿Qué necesidad tienen de poner cosas inútiles en una Ley? (...). La pusieron para usarla y la van a usar, más temprano que tarde. Las compañías petroleras se meten por los palos y van a presionar porque tienen donde y como hacerlo (...). No podemos vivir con una soberanía degradada (...). La soberanía es un concepto absoluto que nos viene desde la definición de Rousseau (...). Por ello nosotros estamos preparando el voto salvado, para que conste en el Diario de Debates como un documento para la historia, (...). Allí diremos que continuamos la lucha por la soberanía plena de Venezuela hasta liquidar las compañías mixtas que lleguen a formarse (...).

La faja del Orinoco, que está en juego en este campeonato de la entrega, es posible que se nos salga de las manos (...). La lucha es larga. Yo la asumí conscientemente hace muchos años y no he cejado en mi posición inicial. En 1936 le dije a mi padre: Me entrego a la lucha política consciente de mis responsabilidades. Dos hombres de los que lucharon en Matasiete eran mis bisabuelos (...).

Si [El Libertador] volviera ahora encontraría que la `tiranía activa y dominante` se ejerce por hombres nuestros pero bajo la inspiración del imperialismo de otras naciones y por consorcios extranjeros que controlan las riquezas de nuestras tierras. Él rompió las cadenas de la tiranía española pero a lo largo de nuestra historia se han ido anudando otras cadenas y todavía Acción Democrática y su gobierno fabrican eslabones duros y fuertes para que siga Venezuela encadenada a los pies del monopolio

extranjero a las compañías internacionales, a la explotación del pueblo venezolano por el capital foráneo. Yo los felicito, pero el MEP está forjando los martillos y los yunques para romper esa cadena.” (Prieto, 1976, pp. 44 a 49.)

Altiva, firme e inteligente fue la actitud de Prieto Figueroa en cada ocasión en que su verbo de parlamentario, filoso, irónico y mordaz, entraba en combate con las ideas y hombres que representaron en su momento la negación de los derechos sociales fundamentales, la corrupción, la entrega de nuestras riquezas a la voracidad del capitalismo internacional; por eso sus discursos, artículos y obra intelectual son de lecciones permanentes y nos adentran, con una sólida cultura, al conocimiento de nuestra historia en todas sus manifestaciones.

Prieto no arrió banderas. Otros sí lo hicieron en nombre de una globalización que eludía los problemas propios de una nación de capitalismo subsidiario respecto al gran capital y la división internacional del trabajo; otros acomodaron su propuesta socialista a esa misma globalización en el marco del juego de la democracia representativa para que no tocara los intereses de las oligarquías de dentro y de fuera. Y es que a Prieto Figueroa no se le comprende en su dimensión alta y sin tiempo de educador de pueblos, si obviamos algo esencial en él: su pasión política traducida en propósito de liberación verdadera y definitiva de nuestro colectivo nacional de esos cepos económicos, políticos, sociales y culturales que la dominación colonial y luego la capitalista neocolonial forjaron con la paciencia de los siglos y disimularon en las costumbres.

La forja de martillo y yunque para romper las cadenas de nuestro capitalismo periférico y ramplón, no fue ni una exageración en Prieto ni una simple metáfora de ocasión. Hombre de ideas, siempre lo fue, Prieto ofreció lo que en su saber y comprensión política era firme convicción: el socialismo. Un socialismo que por democrático descosiera el corsé de la democracia representativa de las élites; un socialismo que se hiciera pan y educación para las mayorías; un socialismo de indoblegable actitud de defensa de nuestros intereses nacionales frente a la rapacidad voraz de imperialismo. Ese es el camino que le presenta al país nacional en febrero de 1976, en la IV Asamblea del partido por él fundado. ¿Qué nos dice Prieto en el pórtico de esas Tesis Políticas? Que hay que ir contra

los “prácticones de la política” que suelen satisfacer los asuntos públicos satisfaciendo “intereses particulares de personas o de grupos”; practicones “ayunos de toda información [que] dan bandazos y tan pronto apuntan a la izquierda como a la derecha”. (Prieto Figueroa, 2006, p. 12)

En el análisis de Prieto, la sociedad venezolana formaba parte “de un mundo prisionero en las redes del capitalismo, hasta hacer de la nación un país oprimido” donde los trabajadores luchan por la justicia y el bienestar.

“La humanidad, afirma Prieto, vive avasallada por el imperialismo de los ricos y poderosos países industriales que explotan a los países pobres cuyas materias primas controlan y pagan a precios viles mientras venden sus manufacturas a precios que alteran las relaciones del intercambio. (...) Los mecanismos de la exploración usan fundamentalmente las tecnologías de que disponen, a favor de una educación que le ha permitido formar los equipos profesionales de que se valen para perpetuar sus influencias en los países dominados. Controlan los medios financieros que detentan poderosos monopolios o compañías multinacionales, por detrás de las cuales está el apoyo de sus países de origen. (...)

La pobreza se acentúa en los países explotados porque son monoproductores y dependen de pocos productos de exportación.

Para hacer más agobiadora la situación, en los países dependientes el imperialismo encuentra en los grupos nacionales de la oligarquía criolla aliados (...). La ganancia es el solo motor de de estos grupos que traicionan a sus países y ayudan la depredación de que son víctimas las clases populares.” (Prieto, 2006, pp. 13-14)

¿Cuál su diagnóstico de la América del Sur? La de un Continente oprimido, dependiente y subdesarrollado; disperso, con economías no integradas. Un Continente con una “dependencia neocolonial [que] se expresa en control foráneo sobre la banca y seguros y otras instituciones financieras que no inyectan capital al desarrollo del país, sino que aprovechan para sus operaciones el ahorro interno del país.” (Prieto, 2006, p. 16)

¿Qué le ofrece Prieto a esa depauperada Venezuela de abismales diferencias en el ingreso? Pues el camino de “la liberación nacional y la

democracia socialista”; camino que se inspira “en los grandes ideales de Bolívar y de los demás hombres forjadores de la patria”, “la gran patria que dijera El Libertador cuando anunció que: `América es la patria de todos los americanos`”. (Prieto, 2006, pp. 17-18)

Bajo la decisiva influencia ideológica de Prieto Figueroa, el partido por él fundado se afirmó en el camino de la liberación nacional y la democracia socialista. En *Del tradicionalismo a la modernidad*, La liberación nacional se entendió como “la implantación de un poder político que reduzca la influencia foránea del de carácter imperialista sobre la vida del país”, poder político nacional que debía dirigir y planificar “el desarrollo económico y cultural de forma independiente”. Por democracia socialista se entendió “el sistema de organización caracterizado por la dominación efectiva de las mayorías de trabajadores manuales e intelectuales sobre los principales medios de producción y distribución de la riqueza”, lo que debe derivar en una “justa distribución del ingreso nacional” y la “planificación del desarrollo para beneficio de las mayorías populares”. (Prieto, 2006, p. 109)

En ese su esfuerzo inteligente de escritor de obras, y en su diversa y prolongada labor de periodista, hallamos en Prieto un constante y ascendente pensamiento social que descubre su prolífica lectura y no menos su nervio alerta ante los nuevos escenarios y dramas que presenta la dinámica humana sometida a las tensiones que se derivan de opuestos intereses entre los países desarrollados capitalistas y aquellos ubicados en su periferia, condenados a vender barato su materias primas. La reflexión pedagógica de Prieto tuvo por piso estas realidades que obstruyen nuestro desarrollo, desvirtúan la esencia de la democracia y colocan en grave riesgo nuestra soberanía. Su pensamiento fue permanente ascenso comprensivo y comprometido con el interés nacional. ¿Quién con prueba fehaciente puede decir lo contrario? Y sin embargo, como suele suceder con todo hombre virtuoso y de saber entregado sin remilgos a sus contemporáneos y generaciones futuras, a Prieto Figueroa lo señala aún la ignorancia y la malicia; respecto a la primera, toda su vida encendió luces para que el pueblo entreviera los nuevos caminos de la liberación económica y cultural; respecto a la segunda, los intereses materiales, nativos y foráneos, tienen necesariamente que temer y repudiar el ejemplo de su virtud ciudadana.

En la lucha político electoral Prieto fue candidato a la presidencia en dos oportunidades: en 1968 y en 1978. En ambas ocasiones y hasta el final de sus días, se propuso la cuestión de la unidad de las izquierdas, advirtiendo siempre a todos los sectores contrarios al puntofijismo la necesaria unidad de esfuerzos para la acción reivindicadora de la democracia, la justicia y los intereses nacionales. Y con esa prédica fue consecuente en las ocasiones en que fue candidato.

El Poeta que Siempre Fue y Se Mostró en Metáforas.

Después de 1978 hallamos a Prieto inmerso en el debate nacional, no desde la usual tribuna del senado, o en el combativo mitin en plaza pública, sino en sus artículos de prensa publicados en su muy leída columna “Pido la palabra”, en las páginas de *El Nacional*. Sus artículos, que abarcaron todos los temas nacionales, fueron orientación cierta ante cualquier tema de discusión; también fueron portadores de críticas que zarandearon a más de un adversario político cuando su argumento era falaz y escondía intereses mezquinos. Prieto, cual demiurgo de la palabra, se hace omnipresente en la discusión política y cultural nacional, con esa claridad expresiva y pensar profundo que le fueron propios.

Y todavía su energía creadora halló momento y lugar en su palabra cultivada para “florecer” al modo griego, en la creación alta de la poesía, en el poema asido a la naturaleza y sus elementos. Poesía que en Prieto no fue, como pudiera pensarse, aparición repentina, sino acompañamiento de toda su vida; poesía que prestó sensibilidad y fuerza al reformador de la educación, al organizador de la sociedad civil, al orador apasionado y convencido del parlamento y de la calle ante la multitud; poesía que es su vida misma diluida en su angustia y en la del pueblo; poesía que ahora, ya septuagenario, tomaba su mano para escribir *Mural de mi ciudad* (1973), obra que es, nos dice Prieto, “la emoción más pura de mi solar nativo”. Esa extraña sensibilidad que es la poesía, viajó con él, lo acompañó siempre, sólo que ahora, todo su ser la recibía para escucharla a plenitud con su modo propio de hablar desde la metáfora. Poesía que, nos dice Prieto, cultivó desde la adolescencia, que le “sirvió apenas para el interior regocijo y para la comunicación con personas de mi intimidad”. (Subero, 2001, p.117)

Con Mural de mi ciudad, Prieto nos confiesa que se propuso “desentrañar un hondo sentimiento”, “desenterrar mis recuerdos”; y nos dice más:

“Desde hace largos años concebí al idea de escribir una biografía de Margarita. En los primeros meses de 1949, redacté en la Cárcel Modelo de Caracas, donde me reclusó la dictadura, el esquema para esa obra, pero pensando que no tenía tiempo de realizarla envié clandestinamente, en el corpiño de mi señora, el papel de trabajo, al doctor J.M. Siso Martínez, con la insinuación cordial de que asumiese esa tarea literaria. Pero no pudo hacerlo,

Cuando regresé del exilio, en febrero de 1958, una semana después estaba en Margarita para ver a mi padre, cumplir algunas tareas políticas y de paso recobrar, como Anteo, nuevas fuerzas para la lucha en contacto con la Madre Tierra. Ese viaje fue para mí un redescubrimiento. Luego de ver pueblos y ciudades en América y Europa, mi pequeña lar de La Asunción cobró significado distinto. En comparación ganó en prestancia, apareciendo como una singular hechura donde concurren los dones de la naturaleza en que está asentada, así como el modelo urbano de su conformación. Desde entonces sentí la necesidad de comunicar tales impresiones, pero otras y otras tareas me ocuparon. Fue durante la Semana Santa de 1973, (...), en las playas El Agua, Isla de Margarita, cuando tracé el plan de este Mural de mi ciudad y escribí gran parte de él. En enero de 1974, en otra vacación sobre las mismas playas, redondeé el trabajo, que fue terminado en los meses siguientes, en labor lenta de pulir y repulir.”
(Subero, 2001, pp. 19-20)

Inspiración presente en él, es cierto, pero también trabajo, plan, perseverancia que pule y repule; su poética pasa por la misma disciplina interior del creador de obras de naturaleza política, sociológica, jurídica o histórica. Inspiración y método se encuentran en él para auxiliarse en el momento creativo. En su *Mural de mi ciudad* se encuentran las aguas de la historia y la poesía para ofrecernos un conjunto que enseña y lo hace de modo bello: “Vengo a ti, mi Ciudad, para decirte/ mi palabra de amor; / para rendirte/ el ferviente homenaje de mi vida./ Mi canto se ha estado madurando/

hondo y señero, / de tus mieles se endulza / en tus sales se baña / y crece como flor entre las breñas / apenas remojado de rocío. (Subero, 2001, p. 30)

Prieto poeta, en permanente floración. *Del hombre al hombre* (1977), es su segundo poemario impregnado de puro humanismo. “Del hombre al hombre/ comunica mi verso su latido./ Me cala lo que siente y lo que piensa; / hombre también, / me acosan sus gemidos, / me exalta su entusiasmo / me deprime su pena/ y en sus obras pequeñas o sublimes/ me siento realizado. (Prieto, 1975, p. 122). Porque ese hombre universal del cual él mismo es parte, es para Prieto medida de todas las cosas: (...) “el hombre mide al hombre/ y mide el infinito.” (Subero, 2001, p. 126). Prieto, en esa juventud de su edad anciana, se suelta a la meditación poética y la prosigue con otras obras como *Verba mínima* (1978), *Isla de azul y viento* (1986), *La azul claridad de Pampatar* (1987), son algunas de sus obras poéticas.

(...)” *La poesía de Luis Beltrán Prieto Figueroa es integración de su particular manera de captar el mundo con las representaciones afectivo-cognitivas del grupo social dentro del cual participó desde su infancia. De su lectura se pueden inferir creencias que fundamentaron la identidad del margariteño de su tiempo. ¿Y en qué creía el margariteño de su tiempo? Creía en la brisa, en la luz, en el mar, en la tierra, en el amor, en la familia, en el trabajo, en los frutos nativos, en sí mismo, en el otro.” (Rodríguez B., y Pinto de E., 2002, p. 427)*

Como hacedor de libros, Prieto Figueroa nos legó setenta y tres títulos repartidos en temas educativos, políticos, jurídicos, poéticos, crítica literaria; sin contar sus numerosos artículos repartidos en diarios de circulación nacional y regional. A Luis Beltrán Prieto Figueroa, que fue Miembro de la Real Academia de la Lengua, correspondiente de la Española, las principales universidades públicas de Venezuela lo distinguieron con el título de Doctor Honoris Causa por su sostenida labor de educador en su pleno sentido: con sus obras y los actos de su vida, actos que son prolongación natural y armoniosa de su pensamiento.

En esa su obra poética, Prieto nos lega un universo donde la palabra, hecha metáfora, vuela alto, y es eternidad de lo nombrado y del que

nombra. No fue trabajo de improvisación como no lo fue ninguna de sus obras o proyecto salidos de su alma. Sólo que el Prieto poeta, por decirlo así, lo acompañó a su modo en la lucha social e intelectual para con su intuición inspirarlo en cada acto y obra; por eso su sensibilidad está toda presente en todas sus realizaciones de ciudadano culto.

“Un hombre de verdad”. Así lo calificó Héctor Mujica, destacado intelectual y dirigente comunista venezolano, en el prólogo a la obra de Prieto *Mi hermana María Secundina y otros escritos*; Prieto había cumplido ochenta y dos años de edad.

“Hombre de verdad en la educación y la política, en la literatura y en el periodismo, en el ensayo y en la poesía. Desde aquel libro que aún conserva validez científica, Psicología y canalización del instinto de lucha, hasta sus poemas de hoy, Prieto conserva la misma lucidez del maestro que innumerables venezolanos y el político honesto, de sólida formación humanística, a quien ni siquiera la vorágine de los petrodólares pudo apartar de su recto camino.

Universal por su pensamiento avanzado, nacional por su concepción nacional-liberadora a la que jamás ha renunciado, es, sin embargo, un hombre arraigado a la tierra donde dejó el ombligo, a la que ha cantado en uno de sus más hermosos libros, porque sigue siendo el mismo niño margariteño que ahora cuenta en sus crónicas semanales de la, página editora de El Nacional los vagos recuerdos de la infancia, que en él son sólidos recuerdos de toda una vida apegada al terrón insular.” (...) (Prieto, 2006, p. 7)

Este hombre de verdad que fue Luis Beltrán Prieto Figueroa, nos legó un conmovedor relato de su infancia que es, en sí mismo, una metáfora de lo que con el tiempo y su esfuerzo será su vida. Es una narración de cuando iba a la escuela; en ella nos informa de la edificación colonial donde funcionaba la prensa de la imprenta de La Asunción en la que el viejo León García, con paciencia, le enseñó el uso de los tipos para la composición de palabras; edificación colonial en la que había un pequeño calabozo que llamaban “El Tigrito” donde seguramente castigaban a los monjes rebeldes y esclavos.

“Un día, en la mañana, cuando yo era un niño, tendría apenas seis años, bajé los tres escalones de la entrada, me encontré en el jardín y atraído por la belleza de una maceta de lirios descuajé uno, pero sentí como un guantelete de acero, una mano que me apretaba. Era el policía Guatache. Me llevó hasta El Tigrito, me encerró y entonces aprendía una cosa que no he olvidado nunca, aunque he procurado siempre apartar de la mente de toda la gente que ha estado cerca de mí el largo de la oscuridad ; cerrada la puerta del calabozo la oscuridad se hace densa, muy densa. Las paredes laterales se tocaban extendiendo las manos, el fondo que era el descanso de la escalera la tocaba con mi pequeña cabeza. Me puse a medir el largo de la oscuridad y era tan larga que no alcanzaba a distinguirla. La puerta era de roble redoblado, clavada con unos largos y gruesos clavos, con una chapa de acero exterior. Tenía una aldaba por fuera; en la parte alta de la puerta había un pequeño agujero triangular de donde se suponía que debía entrar la luz, pero allí no había luz de ninguna clase. Le daba a la puerta con mis pequeños puños, pero nadie me podía oír. La puerta era de roble redoblada, reclavada con clavos largos de la Colonia. Lloraba y nadie me oía. Por fin Guatache abrió la puerta y yo salí corriendo precipitadamente como un niño de seis años puede huir, por toda la calle del Boulevard y sentí que un líquido caliente me corría por las piernas, me mojaba los pantalones y me llenaba los zapatos. Llegué a mi casa. Encontré a mi abuela sentada cerca de la puerta de la cocina, me tiré en sus brazos gimoteando todavía. Ella me pasaba la mano por la espalda y se dio cuenta que mis pantalones estaban mojados y me los quitó, quitándome al mismo tiempo los zapatos. Yo cerraba los ojos para no ver el largo de la oscuridad. En un momento, no sé cuando, me quedé dormido recostado del amplio busto de la abuela Mamá Lita. Este recuerdo, que pudiera ser un recuerdo desagradable para mí, ha sido una manera extraordinaria de insinuarme ir encendiendo luces para que los margariteños y los venezolanos no alcancen a medir nunca el largo de la oscuridad.” (Prieto, 1986, p.4)

Luís Beltrán; o el Maestro Prieto, como le llamaba el pueblo; y en las lides políticas, “el orejón” de la tarjeta morada; también “tío conejo”, en la clandestinidad del PDN; así se le conoció. De su vida pudiera decirse que nació para ella, para realizarla en su obra intelectual, estética, moral y de reformador de la educación y la sociedad. Luís Beltrán Prieto Figueroa vivió una pluralidad de vidas en una sola y cada una de ellas la realizó cabalmente hasta donde de él pudo depender lo que hizo. Como diría el gran poeta Pessoa, Prieto fue plural como el Universo. Y esa pluralidad iluminada desde él mismo la vivió y desvivió para ir encendiendo luces aquí y allá; luces para formar la conciencia ciudadana de las mayorías olvidadas, despreciadas, segregadas de toda cultura. Prieto midió el largo de nuestra oscuridad colectiva; su vida es esa luz de faro insomne, viva en lo muy alto, inextinguible, que ardió en el tiempo de nuestra América del Sur, en el tránsito apenas comenzado de la liberación nacional y el socialismo.

Bibliografía.

- Alberdi, Juan Bautista. (1944) *Bases o puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Jackson.
- BOBBIO, Norberto (1996). *Diccionario de política*, Tomos I y II, México, Siglo XXI Editores.
- FEDERACIÓN VENEZOLANA DE MAESTROS (1959). *Labores de la XV convención nacional del magisterio*, Mérida, Talleres Gráficos Universitarios.
- _____.(1966). *Labores de la 1º convención nacional del magisterio venezolano* (celebrada en Caracas del 25 de agosto al 5 de septiembre de 1936), Caracas, Publicaciones de la Federación Venezolana de Maestros.
- _____.(1966). *Gestión gremial del 65*, Mérida, Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado.
- _____.(1967). *XIX convención nacional del magisterio, 1964*, Tomos I y II, Caracas, Ediciones de la Dirección de Imprenta y Publicaciones del Congreso Nacional.

- FERNANDEZ HERES, Rafael (1981). *Memoria de cien años*, Tomo VI, Vol. I, Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación.
- GARCÍA PELAYO, Manuel (1985). *Las transformaciones del estado contemporáneo*, Madrid, Alianza Editorial.
- LÓPEZ PORTILLO, Felicitas (1986). *El perexjimenismo: génesis de las dictaduras desarrollistas*, México, UNAM, Centro Coordinador y Difusor de estudios Latinoamericanos.
- LUQUE, Guillermo. (1986). *De la Acción Católica al Partido COPEI. 1933-1946* (El proceso de formación de la democracia cristiana en Venezuela), Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- MARGARITENÉRIAS (1986), Caracas, N° 178, Caracas, Editora Margariteñerías C.A.
- _____.(2002). *Prieto Figueroa: maestro de América* (Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela),Caracas, Fondo Editorial de Humanidades, UCV.
- _____.(2003). *Prieto Figueroa: la educación y otros temas en la revista Política*, Caracas, OPSU.
- _____.(2006). *Educación, pueblo y ciudadanía*, Caracas, Colección Alfredo Maneiro, MppC, Editorial El perro y la rana.
- _____.(2009). *Educación, estado y nación* (una historia política de la educación oficial venezolana. 1928-1958), Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- PEÑA, Alfredo (1978). *Conversaciones con Luis Beltrán Prieto*, Caracas, Editorial Ateneo de Caracas.
- PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán (1947). *Problemas de la educación venezolana*, Caracas, Publicaciones de la Federación Venezolana de Maestros.
- _____.(1951). *De una educación de castas a una educación de masas*, La Habana, Editorial Lex.
- _____.(1959). *El humanismo democrático y la educación*, Caracas, Editorial Las Novedades.
- _____.(1968). *La política y los hombres*, Caracas, Grafarte.
- _____.(1976). *Petróleo de frustración*, Valencia, Vadell Hermanos.

- _____ (1986). *Maestros de América*, Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República.
- _____ (1990). *El estado y la educación en América Latina*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- _____ (2006). *Mi hermana María Secundina y otras escrituras*, Caracas, Fundación Luís Beltrán Prieto Figueroa- Fundación Conferry.
- _____ ((2006). *Del tradicionalismo a la modernidad*; Caracas, Fundación Luís Beltrán Prieto Figueroa.
- _____ (2008) *Los maestros, eunucos políticos*, Caracas, Fundación Luís Beltrán Prieto Figueroa.
- REVISTA DE PEDAGOGÍA (2002- Número Especial) *Prieto Figueroa, maestro de la educación democrática venezolana*, N° 65, Caracas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- RIVAS CASADO, Eduardo (2006). *Luis Beltrán Prieto Figueroa* (Esencia y grandeza de un apasionado magisterio), Caracas, Fundación Luís Beltrán Prieto Figueroa – Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- RIVAS RIVAS, José (s/f). *Historia gráfica de Venezuela*, Tomos I,II,III,IV, Caracas, Centro Editor.
- RODRÍGUEZ BELLO, Luisa; VILLALBA de L. Minelia y PINTO, de E. Nelly. (2002). *Luis Beltrán Prieto Figueroa: una lección de dignidad*, Caracas, Editorial IPASME.
- SAEZ MERIDA, Simón (2008). *La otra historia de AD* (Homenaje a Silvestre Ortiz Bucarán, un luchador sin tregua), Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV.
- SARMIENTO, Domingo Faustino (s/f). *Argirópolis o la capital de los Estados Confederados del río de La Plata*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos.
- SUÁREZ, Naudy (1977). *Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX*, Tomos I y II, Caracas, Universidad Católica Andrés bello.
- SUBERO, Efraín (2001). *Obra poética de Luís Beltrán Prieto Figueroa*, Caracas, UPEL.
- VELÁSQUEZ, Ramón J. y Otros (1993). *Venezuela moderna*, Caracas, Grijalbo.

Mercedes Fermín: Maestra de la Escuela Nueva, Defensora del Estado Docente y la Educación Democráticas de Masas.

Guillermo Luque

Mercedes Fermín formó parte de ese movimiento general de mujeres venezolanas que se incorporaron a la lucha pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en los años finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez. Y ese reconocible esfuerzo cultural se enhebró a las luchas democráticas y civiles que progresivamente contribuyeron a transformar la sociedad venezolana en el período postgomecista con el que se inicia la apertura democrática.

No fue Mercedes Fermín, entre esas mujeres, una más, sino una muy prominente lidereza; la suya fue voluntad de diamante que trazó en su alma la ruta ascendente en la adquisición de una cultura en los principales centros de formación profesional nacionales y extranjeros. No sólo eso. También fue educadora destacada en la primera línea del magisterio nacional que tenía por norte la transformación educativa que incluyera a nuestras mayorías y afirmara con bases firmes, nuestro desarrollo y soberanía. Mercedes Fermín es, sin duda, la más destacada educadora del siglo XX que en su momento supo representar y defender con acierto los valores y aspiraciones del magisterio reformador y democrático como no lo había hecho, hasta entonces, mujer alguna. Su vida, la que apenas delineamos, es ejemplo de virtud y, por eso mismo, camino indeleble contra las borraduras del tiempo y el olvido.

Nace Mercedes Fermín en los años iniciales de la dictadura gomecista que se apoyó en la inteligencia de la élite liberal positivista, una fuerza armada profesional, la burguesía comercial, la bancaria, la jerarquía católica y las compañías petroleras norteamericanas e inglesas. Entre la infancia y adolescencia de Fermín, Venezuela experimenta bruscos y sensibles

cambios en ese tránsito de país monoprodutor agrícola centrado en el café, a monoexportador petrolero con una agricultura siempre en crisis cíclicas. O sea que las primeras décadas de la vida de Fermín experimentan esas nuevas influencias que introducen notorios cambios que van a mover a millares de familias hacia los centros urbanos en busca de trabajo o de nuevas posibilidades educativas y culturales.

Un crecido porcentaje de estas mujeres trabaja en fábricas, industrias, laboratorios, oficinas, en los bancos, en las tiendas, en las oficinas públicas, en los campos: son las asalariadas, ese extraño tipo de mujer que inició sus actividades por los años de 1908 y subsiguientes, cuando en Caracas apareció la primera industria del tabaco. (Clemente Travieso, 1962, p. 7)

La vida de Mercedes Fermín se inscribe en esa Venezuela en la que miles de mujeres, paulatinamente, se incorporan a la actividad laboral fuera del hogar para ganarle terreno a la penuria material con mucho esfuerzo y muy poca retribución; a lo que se añadía el estigma social que una sociedad machista y pacata lanzaba sobre ellas. La vida que esbozaremos de Mercedes Fermín, es cierto, no es la de una obrera urbana o rural, sino la de una mujer ubicada en los sectores medios de la sociedad cuya vida, de modo general, se inscribe en el ascendente movimiento de las venezolanas por profesionalizarse. No obstante lo anterior, su vocación de educadora y sensibilidad, no menos artística que social, la colocaron de modo activo y relevante al lado de las luchas culturales y cívicas iniciadas y dirigidas por el Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, junto a notables educadores y educadoras de la Escuela Nueva.

Cuando los historiadores de la educación y la pedagogía latinoamericana reescriban de la mano del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa esa inteligente y útil obra suya titulada *Maestros de América*, consignarán en esas nuevas páginas los nombres hasta ahora desconocidos de mujeres y hombres que desde su esfuerzo intelectual y cívico han mantenido nuestra vigente aspiración a concretarnos como naciones sostenidas por las virtudes del trabajo productivo, el estudio, la igualdad social, la justicia y la libertad.

Y no dudamos en anticipar que entre esos nuevos nombres de educadoras y educadores de pueblos, hallaremos el de Mercedes Fermín

Gómez, cuya vida y destino está unido a las luchas del magisterio venezolano, porque la suya fue vida creadora y comprometida que vivió en ideal compartido junto a Prieto Figueroa, ideólogo mayor de la educación democrática venezolana y continuador sin par de la obra de Don Simón Rodríguez.

Digámoslo de una vez. Lo que trasciende en Mercedes Fermín es esa constancia en el saber múltiple que abarca lo pedagógico y no menos lo geográfico-histórico, lo político, lo artístico; saber plural que no lo coloca en subasta al servicio de minorías del dinero y la cultura. Por el contrario, sus más altas luces intelectuales y elaborada sensibilidad las puso al servicio de la educación del pueblo, de sus luchas democráticas, su organización como sociedad civil, el desarrollo económico independiente y la soberanía nacional. Y ese frontal batallar de mujer en una sociedad de muy conservadores criterios todavía en los inicios del siglo XX, cristaliza en ella duros y filosos metales esgrimidos en la polémica con el adversario ideológico y político. Así se le conoció.

El Formidable Aprendizaje de una Maestra de la Escuela Nueva.

Río Caribe, capital del distrito Arismendi, en el Estado Sucre, es el lugar de nacimiento de Mercedes Fermín un 31 de agosto de 1909. Principia su vida al comienzo de la dictadura del general Juan Vicente Gómez, que no la ejerció de modo unipersonal solamente, como se cree, sino apoyado en el latifundio, el comercio importador de las casas comerciales extranjeras, la banca usuraria en manos de éstas, el militarismo traducido en ejército de ocupación, el alto clero tan atrasado como vaticanista y, sobre todo, el apoyo de la voracidad sin fondo de las transnacionales del petróleo custodiada por Washington.

Nace en esa Venezuela todavía rural en su economía y costumbres enraizadas en la gazmoñería de los pueblos del interior dominados por ese estado semibárbaro que impone el analfabetismo de la letra y del trabajo, junto a un desatinado entendimiento de lo femenino y su papel en la construcción armoniosa de lo masculino y de la sociedad toda. Nace en ese oriente venezolano de mar anchuroso y caleidoscópicos azules del norte de la Península de Paria.

En Río Caribe, Carúpano y La Asunción, transcurre su infancia y adolescencia. Tuvo padre y madre por ellas conocidos: Felicia Gómez y Claudio Fermín. Decisiva es la influencia paterna de quien se desempeña como ebanista de oficio, compositor, ejecutante aventajado de varios instrumentos musicales y maestro masón. De él asimila Fermín un fuerte sentido de solidaridad social sin dobleces.

Efectivamente, mi padre es tal vez la figura más importante de mi vida, de la infancia y de la adolescencia, porque en mi primera infancia él se preocupó no solamente de mi formación, sino de mis hermanos también; pero hablando de mí, que era la mayor de la familia, él me impuso un sentido de responsabilidad frente a mis hermanos desde que yo era muy joven. Yo puedo decir que mi padre fue realmente mi maestro, mi primer maestro. Él me enseñó a leer; él me enseñó lo que implicaba en aquel tiempo, lo que se enseñaba en primero, segundo y tercer grado. Cuando yo llegué a la escuela me pusieron en tercer grado, y todo lo que yo sabía hasta ese momento, en materia de lectura, escritura, aritmética, lo que en aquel tiempo se llamaba Lecciones de cosas, que era el conocimiento del ambiente, de las cosas que nos rodean. Yo estaba familiarizada con el metrónomo, que era un instrumento que no era muy común, pero mi padre lo usaba como músico. De manera que yo, desde niña, estuve familiarizada con el metrónomo, que es el instrumento de medir música. Mi padre tocaba, principalmente, el clarinete, pero tocaba violín, tocaba guitarra, piano, violonchelo; de los instrumentos de cuerda, tocaba casi todos. (...). El era compositor, pero además fue director de una banda que organizó en Río Caribe, de jóvenes, y una estudiantina que era un grupo de muchachas, alumnas suyas, porque él enseñaba música. (...). Yo tocaba el órgano; sí, porque yo aprendí a tocar piano desde pequeña, entonces yo tocaba el órgano. Mis hermanos y algunos alumnos de la escuela cantaban con él; y así tocábamos en la iglesia los domingos, (...). Cundo cumplí los siete años, él me compró un piano y me dio las primeras clases de música. (...). Yo empecé a estudiar música a esa edad, hasta que llegué aquí, a Caracas. Fui a la Academia de Música y ahí estudié

con el maestro [Vicente Emilio] Sojo y con el maestro Moisés Moleiro (...) donde yo estudié piano. Allí formé parte del primer grupo cuando se organizó el Orfeón Lama. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, 4 de junio de 1997)

La pertenencia de su padre a la masonería en el más alto grado de esa orden de desarrollo espiritual, deja en el alma de Mercedes Fermín otras influencias que perdurarán y modelarán su actitud existencial frente al prójimo desvalido de educación y pan. De él asimila un fuerte sentido de solidaridad social sin dobleces, porque la masonería,

... comienza inculcando en el iniciado los nobles sentimientos de solidaridad, de justicia, de igualdad, indicándole que la virtud que más aprecian los masones tratándose de nuestros semejantes es la caridad, pero no aquella limosna que denigra y que sólo beneficia al ego y la vanidad de quien la otorga, sino la caridad que se traduce en expresión de amor y se materializa en Luz, en orientación a quienes lo necesitan (...) pudiendo progresar y transformarse en individuos útiles a la sociedad. (Subero Efraín, 2000, p. 420).

De su madre absorbe un catolicismo desprovisto de fanatismo y en todo caso atemperado por ese mosaico de razas e influencias culturales presentes tanto en Río Caribe como en Carúpano y La Asunción, donde era común el trato con las comunidades alemanas, francesas e italianas. Así se fue haciendo el alma de la niña Mercedes Fermín; acostumbrada a esa diversidad que la hacía permeable a la complejidad del mundo. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, junio 1997)

Inicia su educación formal en el tercer grado del “Colegio San José”; no es una escuela graduada y, como no rige el principio de la coeducación o educación conjunta de los sexos, agrupa sólo a las niñas según un único criterio: las grandes y las pequeñas. Las Escuelas Graduadas en Venezuela se deben a las reformas introducidas por el ministro Gil Fortoul en 1912 y se hallaban en las capitales de algunos estados; lo que predomina entre nosotros es la empobrecida escuela elemental unitaria. Ya para esa época Fermín sabe leer, escribir y las operaciones elementales; a

los estudios de música con su padre se agrega el aprendizaje del idioma francés con un profesor particular.

De esa época, queda impresa en su memoria emocional el agradecido recuerdo de sus maestras María de Vera, Elvira de García, Flor Angola y Josefina de Vásquez Núñez, educadoras de Río Caribe, Carúpano y La Asunción; éstas docentes y otras que conoce años después, de fuerte personalidad y entrega a la educación, dejan en ella modos de ser y orientaciones imborrables que obran a la manera de señales seguras para las decisiones de vida en su primera juventud.

Concluida su educación en la Escuela “Luisa Cáceres de Arismendi”, en La Asunción, Estado Nueva Esparta, su padre decide el traslado de la familia a Caracas en busca de nuevas posibilidades de estudio para sus hijos; para el caso de las hembras, no eran muchas y ninguna de ellas conducía a la Universidad. Persistía en nuestros Códigos de Educación y programas educativos esa conservadora y odiosa diferenciación de la educación según el sexo. Así, por caso, mientras que en el Código de 1904 se establecía para los Colegios Nacionales de varones los cursos de instrucción secundaria o preparatoria y otro de Filosofía y Letras, en los Colegios para niñas se enseñaban las materias concernientes al curso preparatorio, exceptuado el latín, a las que se agregaban las materias de música, canto, trabajos de agujas, bordados, corte y costura y nociones elementales de economía doméstica. (Martínez Emma, 2006, p. 231)

Esa diferenciación sexual en nuestra educación, generalizada al resto de los países de la América del Sur, se extiende entre nosotros hasta las primeras décadas del siglo XX. La educación que se proyecta se hace a partir de una determinada especificidad biológica, una educación para quienes se visualizan como potenciales madres y esposas. De tal suerte, se obvia la cuestión de los derechos y deberes de la mujer en tanto que ciudadana y se legitima la opresión de éstas “planificada desde las instancias del poder político y del poder coercitivo y espiritual de la religión”. (Martínez Emma, 2006, p. 233)

Residenciada en Caracas, la viva espiritualidad de Fermín halló expresión en sus estudios en la Escuela de Música, y no menos en los realizados en la Normal de Mujeres; también como catequista católica en el barrio San Agustín. Y esa auténtica manera de sentir y concebir lo religioso sin dogmatismos y sí con autenticidad, la lleva a discrepar e incluso enfrentar

las posiciones de la jerarquía católica en varios asuntos concernientes a la educación que son para ella y otros educadores y educadoras cuestión de principios : el laicismo, la coeducación, el naturalismo pedagógico, la libertad del niño, la organización de los padres y representantes, la íntima relación de la escuela con su comunidad; en fin, los principios de la Escuela Nueva y la decisiva cuestión del Estado y la educación, o sea del Estado docente y su responsabilidad en la educación de las mayorías en una sociedad que aspira a una más amplia democracia.

Pero ese fervor religioso cesa de modo drástico por la muerte de su padre en 1933, un año después de haber recibido el título de Maestra de Educación Primaria. Esa pérdida causó en su ánimo una insuperada disconformidad que la lleva a enemistarse con las cosas del cielo y algunas pertenecientes a la tierra; dolor el suyo que apenas pudiéramos vislumbrar en el conocido verso de César Vallejo: “Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé. / Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos, / la resaca de todo lo sufrido / se empozara en el alma... Yo no sé.” (Vallejo, Cesar, 1979, p. 3). Con esa pérdida había experimentado dentro de sí una de esas “caídas hondas de los Cristos del alma.” Abandonó para siempre sus avanzados estudios de música y su participación en el orfeón dirigido por el maestro Vicente Emilio Sojo. Apenas la docencia la mantiene en el mundo. Se había cerrado una etapa.

Su Lucha por la Escuela Nueva, el Estado Docente, los Derechos de la Mujer y la Democracia de Masas.

La otra etapa que se abre ante ella para nunca cerrarse fue la docencia con sentido crítico y creativo; su incorporación decidida en el movimiento preparador de la campaña por la Escuela Nueva desde la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (SVMIP) constituida el 15 de enero de 1932; igual fuerza tiene su decisión de adentrarse en las aguas siempre impredecibles de la lucha política abierta desde 1936 y que, salvo excepciones, hasta entonces era asunto de hombres.

En verdad sus profundas convicciones religiosas y su cultivada sensibilidad encuentran otras motivaciones en las que se reúnen lo pedagógico y lo social: la infancia abandonada, la deserción escolar, el trabajo infantil, la pobreza material y espiritual de nuestras escuelas, el atraso pedagógico

de las maestras y maestros, sus deplorables condiciones de vida material y profesional, el analfabetismo de nuestro pueblo y sus miserables condiciones de existencia en las ciudades y campos. Aquí es donde el reencuentro con el maestro Prieto Figueroa, a quien había conocido en La Asunción, y la feliz circunstancia de trabajar juntos en la escuela oficial República del Paraguay, son algo así como disparadores existenciales que definen lo que será su vida: docente, gremialista, innovadora y muy crítica ante el estado de abandono de nuestra educación. En esos años se le comienza a conocer por su condición de educadora y luchadora política por la democracia de masas, la independencia económica y la soberanía nacional.

En los años finales de la dictadura gomecista trabaja junto con Prieto Figueroa, Miguel Suniaga y Luis Padrino en la organización de la SVMIP; también con Cecilia Núñez Sucre, ex directora de la Escuela Normal de Mujeres y experimentada educadora agremiada en la nueva organización; la descendiente del Mariscal Sucre había sido su profesora de pedagogía y le había descubierto la realidad de los presos políticos de la dictadura y el papel de la mujer en la defensa de las libertades democráticas.

Bueno, la idea [de constituir la SVMIP] surgió entre Miguel Suniaga y Luis Beltrán Prieto [Figueroa]; esos son los dos líderes creadores del movimiento. Prieto era un hombre muy inquieto, era estudiante de derecho todavía y tenía mucha comunicación con personas de afuera, leía mucho. Miguel Suniaga también era un hombre de una gran capacidad, muy inteligente, de mucha iniciativa, muy inquieto, con preocupaciones como maestro al fin; él también tenía mucha información de lo que podía llegar a Venezuela en ese momento, que no era demasiado, puesto que en tiempos de la dictadura no había una libertad plena para que entrara toda clase de publicaciones. Pero se leían revistas que venían de Francia, de España, y se tenían comunicaciones con unas cuantas personas; por lo menos las obras de los clásicos las leíamos (...), las de Rousseau, las de Comenio, de todos los primeros forjadores de la educación. En general conocíamos las obras de los clásicos, de los tiempos modernos, desde el comienzo de la formación educativa. Ese era el material que constituían las lecturas; luego había para ese momento un líder de la educación

brasileño, Lourenço Filho, con quien Prieto mantenía correspondencia; también mantenía correspondencia con Adolfo Ferriere. Ésos son los autores que leemos para ese momento, los que están influenciado el movimiento de la Escuela Nueva, que es lo que tenemos frente a nosotros como una inquietud, la revolución de la educación, dejar atrás esa escuela tradicional, repetitiva, para crear una nueva manera de enseñar. Ésas son las ideas que se discutían en las reuniones de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. Entonces comenzamos a preocuparnos de tal manera que para 1936 nosotros teníamos otra relación con la gente de la comunidad. Por ejemplo, cuando yo soy maestra de la Escuela Delgado Palacios, tengo mi reunión de padres, tenemos las actividades de los huertos escolares, y vienen los padres los domingos y repartimos el producto de los huertos, y mantienen contacto con nosotros. Estábamos compenetrados con todas esas ideas y tratando de poner en práctica esas cosas. (...)

Bueno, hablar de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria desde el punto de vista de su actividad cultural, me lleva a decir que lo más importante que podría señalarse de lo que significó fue la creación de una conciencia social en el maestro, de una conciencia profesional y al mismo tiempo una conciencia de grupo, de lo que significaba la cohesión del grupo de los maestros. Eso nació con la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. Los maestros no estaban allí de una manera gregaria. La gente estaba allí porque encontraba un alimento espiritual, algo nuevo que escuchar, que discutir, que aprender; porque realmente estábamos aprendiendo; los jóvenes, porque estábamos saliendo de la Escuela Normal; los otros, porque habían salido de la Escuela Normal mucho tiempo atrás y nunca habían tenido la oportunidad ni siquiera de leer de cosas relativas a las que estábamos escuchando ahora. De manera que ese movimiento era como una – decimos con temor la palabra revolución, pero en realidad era así– revolución espiritual en el grupo que estaba atendiendo a eso, porque era una inquietud nueva, una inquietud que se estaba apoderando de nosotros por saber otras cosas, por leer y al mismo tiempo por poner en práctica algunas

de estas ideas. En los proyectos, por ejemplo, que se realizaron, se aplicaba el Método de Proyectos para realizar cosas concretas, y así fue como nosotros hicimos los huertos escolares, las bibliotecas escolares, el trato diferente con los alumnos, las relaciones con los padres; anteriormente el maestro no tenía contacto con los padres; si acaso cuando algún maestro maltrataba a un alumno, el padre venía a quejarse. (...). Yo, pertenecí a la Sociedad Venezolana de Maestro de Instrucción Primaria desde el propio día de su fundación, y desde entonces nos consideramos vinculados a eso, con las obligaciones que llevara consigo el hecho de ser miembro, que suponía asistir a las reuniones, a todos los actos. Al mismo tiempo, yo creo que más importante que eso era estar compenetrado con el nuevo sentir de la nueva ideología, si pudiéramos llamarla así, de lo que se ponía en práctica con relación a los métodos, con relación a la Escuela Nueva, con relación a todo lo que estábamos leyendo, lo que estábamos pensando con el propósito de transformar la escuela. (Luque, 2002, pp. 29 y 30,)

El vértigo de la lucha gremial y política se acelera en 1936 con el gobierno del general Eleazar López Contreras (1936-41) que permite mayores libertades y con no pocas dudas inicia su tránsito hacia la democracia. La suerte está echada. Desde enero de 1936 la SVMIP despliega una campaña educativa a través de la radio, la prensa, la *Revista Pedagógica* y el contacto con los educadores de todo el país. La SVMIP coloca a la educación, su reforma y renovación radical como el principal problema de la Venezuela post-gomecista. Y esa renovación comienza en ellos con seminarios de estudio y discusión de las obras pedagógicas de Adolfo Ferrier, gran divulgador de la Escuela Nueva; también de John Dewey y William Kilpatrick con el Método de Proyectos aplicado por nuestros renovadores en huertos escolares, bibliotecas, organizaciones de alumnos y en la organización de la colaboración de padres y representantes. La Escuela Nueva, obra del distinguido educador brasileño Lorenzo Filho, con quien Prieto tenía correspondencia epistolar, fue obra leída y discutida por el grupo la SVMIP. (Luque Guillermo, 2002, pp. 29 - 63). En todo caso, en ese entonces influye más en ellos la pedagogía francesa que

norteamericana. Y todo ese proceso se refleja en la Revista Pedagógica editada por la SVMIP a partir de febrero de 1933.

Son los mismos educadores que el 1ro de enero de ese año de 1936 suscriben conjuntamente con otros intelectuales un documento público en el que llaman a construir la *Unión Popular* que liquidara de modo definitivo el gomecismo y disolviera su Congreso; Fermín es una de las firmantes, no hay vuelta atrás (Luque, 2009, p. 112). Y tan es así que también firma dos Memorando salidos de la SVMIP y dirigidos al general López Contreras contentivos de un amplio y detallado programa de reformas que abarca aspectos como la Legislación Escolar, las Escuelas Rurales, las Escuelas Experimentales, Las Misiones Pedagógicas, la Facultad de Pedagogía, el uso de la prensa y de la radio en la educación, las campañas de alfabetización, la creación de comedores y roperos escolares, la aplicación de los principios de la Escuela Nueva. (Luque, 2009, p. 114)

Dos hechos ubican a Mercedes Fermín de modo muy preciso en la lucha pedagógica - y por eso mismo de alto contenido político- que se despliega en el país. El primero se refiere a la sanción negativa que en nombre de la SVMIP hace Fermín respecto de la enseñanza obligatoria del catecismo en las escuelas y colegios sostenidos por el Estado dentro del horario escolar como lo exigía la jerarquía religiosa. La SVMIP, por boca de su agremiada y desde el medio radio, razona la conveniencia de la tesis laicista en la educación. Desde entonces la maestra Fermín fue presentada como una educadora anticatólica y atea desde las páginas de *La Religión*. (Luque Guillermo, entrevista a la Dra Mercedes Fermín, octubre 1997) El segundo hecho relacionado con su persona y desempeño pedagógico se presenta con ocasión de la contratación por el gobierno de la Misión de Pedagogos Chilenos a mediados de ese año 1936. La Misión Chilena, como se le conoció, fue contratada por Mariano Picón Salas en su condición de Superintendente de Educación con el propósito de colaborar en la reestructuración y modernización de la educación nacional. La maledicencia conservadora no se hizo esperar y los miembros de la Misión fueron acusados de encubiertos marxistas, socialistas peligrosos, ateos, y hasta francmasones que venían a desterrar a la religión de la escuela y adoctrinar al magisterio con la tesis del Estado docente. Eso dijeron y en defensa de la Misión de Pedagogos Chilenos, de su labor realizada en pro de nuestra elevación educacional, se hizo escuchar la voz y palabra

de Federación Venezolana de Maestros (FVM), la nueva organización magisterial que reúne a los fundadores de la SVMIP desde la 1ra Convención del Magisterio Nacional de agosto-septiembre de 1936. En medio de la diatriba el país escucha la palabra orientadora de Prieto Figueroa, Cecilia Núñez Sucre y Mercedes Fermín en la defensa que hicieron de la Misión Chilena y del Profesor Carlos Beltrán Morales, cultísimo pedagogo boliviano que impartía entonces los primeros cursos de educación preescolar con lo mejor y más avanzado del saber pedagógico. Y cuando el ataque de la derecha pedagógica arreció, Fermín hizo pormenorizada síntesis de la labor realizada por la Misión Chilena a la que, en su opinión, el magisterio nacional estaba unida “de corazón y en ideales”. (Luque, 2009, pp. 150-151)

A partir del año 36 la joven maestra Fermín de la Escuela República del Paraguay se proyecta con temple y principios en las luchas gremiales; una educadora que perfila ya lo que serán sus distintivos: estudiosa, defensora de sus principios y combativa. Es la maestra que en la Escuela Delgado Palacios, de La Pastora, había ensayado años atrás diversos principios de la Escuela Nueva como el Huerto Escolar y el contacto permanente de los padres y representantes para incorporarlos a las labores de la escuela.

Esta disposición por la renovación pedagógica sólo será comparable con la energía desplegada en la militancia política: el Movimiento de Organización Venezolana (ORVE), junto con Betancourt, Prieto Figueroa y Picón Salas, por nombrar algunos; el Partido Democrático Nacional (PDN- 1937); luego, Acción Democrática (AD-1941); y, finalmente, el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP-1967). En todas estas organizaciones de partido participa como miembro destacado de dirección y están a su cargo importantes responsabilidades. Por eso Fermín se destaca en su labor de organizadora de la sociedad civil (gremios, partidos, agrupaciones de derechos civiles) y defensora de la democracia de masas en oposición a la democracia de élites practicada con disciplinado egoísmo por las “clases lujosas” de la cultura y el dinero. No exageramos si decimos que su vida se acelera en el tiempo en ese lapso comprendido entre 1936 y 1948. Había nacido y se había consolidado como educadora gremialista y líder político.

La pasión política orienta su trabajo en el campo pedagógico y gremial. Pero no se queda allí. Fermín es luchadora de primera línea en

el movimiento iniciado hacia finales de 1935 con la *Agrupación Cultural Femenina* (ACF), organización de mujeres preocupadas por el estado cultural del país y la situación de la mujer venezolana en lo concerniente a sus derechos políticos, jurídicos y económicos. La inteligencia aglutinante en la ACF fue Lola Morales Lara, voluntad decidida a enfrentar el gomecismo. (Luque Guillermo, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, octubre 1997)) En la ACF participa Fermín junto con Carmen Clemente Travieso, Victoria y Carmen Corao, Eumelia Hernández, quienes eran militantes del Partido Comunista de Venezuela; también Margot Silva Pérez, María Teresa Castillo, Ana Senior, Ana Luisa Llovera, Cecilia Núñez Sucre, entre otras. El propósito de la ACF era agitar en el espíritu de las mujeres venezolanas las preocupaciones sociales y políticas, canalizar sus inquietudes, estimular la lucha por el derecho al voto femenino, por la paternidad responsable, la igualación del salario respecto del hombre junto con el derecho a la sindicalización y el acceso a los estudios técnicos, superiores. Con relación a la ACF sostuvo Mercedes Fermín que fue

“un grupo de mujeres preocupadas por la situación del país, con muchas angustias en su espíritu, y al ver que se acababa el gomecismo, que se iba el dictador y que no había nada en la sociedad civil de entonces que pudiera representar las preocupaciones de la gente, de la gente pensante, de la gente que tenía preocupaciones, resuelven organizar esa asociación. La persona que podíamos señalar como iniciadora de ese movimiento se llamó Lola Morales Lara, una mujer muy inteligente que fue el factor aglutinante. Lola Morales Lara era una persona, aparentemente, común y corriente, pero por las obras que deja se comprende que era una mujer de un espíritu realmente selecto. De un espíritu y una voluntad de enfrentarse a lo que realmente estaba enfrentando, que era el gomecismo. Esta Agrupación Cultural [Femenina], reunió en su grupo fundador a otras mujeres de mucha importancia espiritual y cultural como Cecilia Núñez Sucre, que es quien me lleva a la [Agrupación] Cultural [Femenina], porque para ese momento, yo trabajaba con Cecilia Núñez Sucre en una escuela primaria, donde yo era maestra.

Bueno, ella me llevó a mí. Pero en ese grupo de mujeres que la constituyeron, entre las fundadoras de la [Agrupación] Cultural Femenina estaban muy distinguidas mujeres como Victoria Corao, que era una militante comunista, dirigente comunista; su hermana Carmen, las hermanas Corao. Estaban Carmen Clemente Travieso, una mujer dirigente comunista, de aquella época, muy distinguida e inteligente. (...). Lola Morales Lara no era maestra, era hermana del poeta Julio Morales Lara. Era una mujer culta, no era una profesional, pero era una de esas mujeres de la época, que eran mujeres cultas, con preocupaciones políticas, con preocupaciones sociales. Y entonces ella canalizó su inquietud por allí. (...). Por eso se llama Agrupación Cultural Femenina, pero en el fondo funcionó como un grupo político. Cuando las mujeres venían allí, se planteaban cosas que producían la inquietud, que canalizaban la inquietud de las que la tuvieran. Por eso yo pienso que, en primer lugar, era una especie de foco de agitación de las ideas, de las ideas nuevas. Que hoy nos parecen triviales, pero que en aquel momento eran ideas... el voto femenino, el reconocimiento de la paternidad; era el divorcio, que ya existía, pero que de todas maneras; el principio en el mundo del trabajo de igual salario igual trabajo de la mujer y el hombre. Eso todavía está por verse. Esas son inquietudes de la [Agrupación] Cultural Femenina que no cristalizaron nunca, porque a pesar de que los sindicatos agitaron esa consigna, jamás lo han logrado.

Primero nos reuníamos en la casa de Cecilia Núñez, después llegamos a tener un local de la Cultural que quedaba por allí cerca del mercado de San Jacinto, por ahí, por esas cuadras. Ahí teníamos un local. Y en ese local se realizaban las reuniones de la Cultural; pero lo que yo considero el máximo evento que organizó la Agrupación Cultural Femenina que fue Primer Congreso de Mujeres, lo celebramos en el local del Ateneo de Caracas. Ya ese Ateneo existía, fundado por María Luisa Escobar Saluzo, una mujer que era música, esa era su profesión, pero que también tenía estas inquietudes y había fundado el Ateneo de Caracas, ya en aquella oportunidad y ella cedió a la Cultural Femenina su local.

Entonces allí se reunió el Primer Congreso de Mujeres, en el local del Ateneo de Caracas, en el año 1937. Porque en el año 36, la Cultural está actuando en todo lo que significó la actividad política que estaba efervescente con el nacimiento de los partidos. Ese año 36 fue una cosa inconcebible, inigualable, era un fenómeno nacional. Porque el Congreso de mujeres, que se reúne en Caracas está integrado por delegadas que vienen de todo el país. Son setecientas mujeres. Movilizar setecientas mujeres en aquella oportunidad, no es cualquier cosa. Y estas mujeres vienen de todos los rincones de Venezuela. De manera que la Cultural Femenina fue un movimiento de escala nacional con mucha repercusión. Voy a darle por ejemplo un hecho histórico en el cual la Cultural Femenina actúa de una manera valiente y eficiente, que fue cuando la huelga petrolera. Durante la huelga petrolera es bien conocido que las compañías extremaron su crueldad quitándoles la luz, el agua, el gas a los huelguistas, y los dejaron inermes. Entonces la Agrupación Cultural Femenina organizó (...) el movimiento de ayudar a las familias trayéndose a Caracas los niños de estas familias para que vivieran allí todo el tiempo hasta que pasara las consecuencias de la huelga. Y fueron traídos aquí unos cuantos niños, yo diría que como trescientos.

(...) La Agrupación Cultural Femenina tenía como norte fundamental, la preocupación por los derechos de la mujer, el mejoramiento de las condiciones de la familia, las cuestiones de la educación. Pero en aquel año 36 actuó políticamente cuando se produjo lo que llamamos el Movimiento de Abril. La Cultural formó parte de ese Bloque de Abril, y en el célebre mitin del Circo Metropolitano, en donde se fijó la posición, la Cultural Femenina decidió representar, mandar una representante para actuar y me escogieron a mí. De manera que allí figura en el periódico del PRP (Partido Republicano Progresista). Ahí está el discurso.

Toda la gente que militaba en la Cultural era señalada como disidente que éramos del gobierno de ese momento. Y toda la gente que disintía está marcada como comunistas. Vamos al Bloque de Abril, vamos al mitin, fijamos nuestra posición de solidaridad con los partidos, con la posición que tenían; y una

vez más nos mantuvimos en la posición de oposición al gobierno de López Contreras.

Esa actitud y ese proceder de la Cultural Femenina, la incorporó como una organización realmente política, pero curiosamente el gobierno no la consideró así, puesto que no la incluyó en el decreto de expulsión del año 37.

Quizá no le dieron importancia, la miraban así como una cosa de mujeres. Como las cosas de mujeres siempre se han tomado de esa forma, pero indudablemente, la Cultural fue una organización de mucha valía. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, octubre de 1997).

Desde el año 1936, la ACF es la genuina expresión de esa sociedad civil que comienza a moverse en la rudimentaria estructura social que heredamos de veintisiete años de dictadura.

Entonces la mujer se organiza en centros culturales, en los partidos políticos, en los sindicatos, en las organizaciones que le brindan un margen de lucha por sus reivindicaciones, tales como las Juntas Pro-Fomento de los Barrios, donde la mujer actúa con despierta conciencia sobre sus deberes en la lucha que se inicia y a la cual se apresura a prestar su colaboración. (Clemente Travieso, 1962, p. 14)

Amplia fue la actividad creadora de la ACF. De esa agrupación surgen iniciativas como las escuelas para obreras, la Casa de la Obrera, y la organización del *Primer Congreso Venezolano de Mujeres*. Y no solo eso. Cuando nuestros obreros petroleros del Zulia declararon la primera huelga contra la explotación de que eran objeto por las compañías filiales de la Standard Oil Company y la Royal Dutch Shell, la ACF le prestará su solidaridad de diversos modos: "(...) Organizan cocinas populares para los trabajadores y sus familiares en el Zulia; y en Caracas, las mujeres de la Agrupación Cultural Femenina invitan a los trabajadores para que envíen a sus hijos a la capital." (Travieso Carmen, 1962, pp. 16 a 17) Y en todas esas iniciativas hallamos la participación de la energía de Mercedes Fermín. Precisamente, uno de sus primeros artículos llevara por título Emancipación de

la Mujer Venezolana. “Necesitamos mujeres – escribió- penetradas de la importancia de su misión en la Sociedad, mujeres dispuestas a luchar para la formación de su personalidad, que quieran prepararse debidamente para sus funciones de madre y ciudadanas.” (Fermín Mercedes, 1936, p.28) Esa era, en síntesis, su percepción. Varias décadas después recordará como una de sus experiencias más vivificantes sus labores docentes en las escuelas nocturnas para obreras que había ayudado a crear en la ACF. En junio de 1940 Fermín es parte del grupo de mujeres más activas de la ACF que trabajó en la Conferencia Preparatoria al Primer Congreso Venezolano de Mujeres; y, en 1943, junto con Luisa del Valle Silva, Ada Pérez Guevara, Panchita Soublette Saluzo y Graciela Rincón Calcaño, “elabora una petición concreta de reforma del Numeral 14 del artículo 32 de la Constitución Nacional en el sentido de que se reconozca a la mujer el sufragio en idénticas condiciones que al hombre”. (Clemente Travieso Carmen, 1962, p. 21-22). En síntesis, nos dice Clemente Travieso (1977, p. 117), que el comienzo de la década de los 40

...marca un jalón en la historia de las luchas de la mujer por su mejoramiento social, político y civil. Organizada por la Agrupación Cultural femenina, se reunió en Caracas en los días del 13 al 16 de junio de aquel año, una Conferencia preparatoria al primer Congreso Femenino Venezolano. Esta Conferencia tuvo como fin el formar conciencia en la mujer sobre los principales temas a tratar en el futuro Congreso Femenino.

Los puntos que se dejaron asentados para su estudio fueron los siguientes:

- 1. Igual salario por igual trabajo sin distinción de sexos.*
- 2. Reforma de todas las Leyes y Códigos que colocan a la mujer en situación de inferioridad con relación al hombre.*
- 3. Reforma de la Constitución y de la Ley Electoral a fin de que la mujer tenga el derecho al Voto sólo con las restricciones que se imponen al hombre.*
- 4. Lucha contra la discriminación de hijos legítimos e ilegítimos; por la obligatoriedad de los padres de contribuir la sostenimiento de sus hijos, sean o no legítimos.*

5. *Simplificación de los trámites y facilitación del matrimonio y el divorcio.* (Clemente Travieso, 1977, p. 117)

Junto a esa actividad gremial y política, Fermín prosigue su formación profesional. En 1937 se inscribe en el Instituto Pedagógico Nacional resultado de la benéfica actividad de la *Misión de Pedagogos Chilenos* en Venezuela. Allí profundiza importantes relaciones profesionales y de amistad con algunos de sus miembros, uno de ellos, el Profesor Humberto Fuenzalida, geógrafo de alta formación que influye en su carrera profesional. Fermín egresa de la primera promoción del Pedagógico Nacional con el título de Profesora de Geografía e Historia, el único en esa promoción de 1940. Se ha superado a sí misma y ella es un ejemplo para las mujeres de su época pertenecientes a la FVM, a la ACF, o en actividades propias de la militancia partidista. Su padre sigue presente en ese impulso suyo de superación intelectual y entrega a los demás.

Desde su primer título de Maestra Normalista trabajó en la docencia. Su peregrinaje, si se quiere, por diversas escuelas y liceos tuvo que ver con las sanciones administrativas de que fue objeto en varias oportunidades por las autoridades de la educación. Era el costo por la decisión de vida valiente que había tomado en sentido contrario a la costumbre establecida por una sociedad en buena parte analfabeta, conservadora y machista. Ese era también el precio que tenía que pagar por su libertad interior y la consecuencia de sus actos con relación a ella. Como Profesora ejerció la docencia en Geografía e Historia en el Liceo Aplicación (1936-1937), anexo al Pedagógico; el Colegio Católico Alemán (1940-1943) dirigido por la educadora Lola Gondelles, quien en 1932, y por sugerencia de Prieto Figueroa, abre el primer curso de bachillerato para señoritas; y, el Liceo Andrés Bello (1942-1943). Su despido como docente del Ministerio de Educación Nacional tuvo su origen en una confrontación con el ministro Dr. Rafael Vegas bajo el gobierno del general Medina Angarita. En su condición de miembro de la directiva y fundadora del Colegio de Profesores, Fermín es parte de la Comisión que se entrevista con el ministro Vegas para hacerle saber las discrepancias de ese cuerpo colegiado respecto a la reforma del bachillerato entonces en curso. Como, al parecer, el ministro distorsionó sus puntos de vista, Fermín, que era columnista del diario *El País*, hizo públicas sus diferencias. La orden de expulsión fue

inamovible. Con otro título profesional y sin empleo, Prieto Figueroa y otros de sus cercanos amigos le sugieren que viaje a Chile a continuar su formación en el campo de la geografía y la política. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, noviembre 1997)

Chile: una Oportunidad para Profundizar en la Política.

Viaja a Chile en el momento que ejerce la presidencia el político radical Juan Antonio Ríos y permanece allí hasta 1946; es el inicio de un nuevo ciclo en la vida que ya comienza a ser azarosa en Fermín. Su relación profesional, política y afectiva con los prestigiosos educadores chilenos, en especial con el Profesor Fuenzalida, creador de la cátedra de Geografía en el Pedagógico, le será de gran utilidad. Viajar al Chile de entonces era viajar al futuro en términos de su desarrollo político, educativo y cultural en general. En ese país austral los maestros y profesores habían iniciado a principios de siglo un movimiento de reforma de la educación inspirado en la Escuela Nueva y varios de sus dirigentes habían estudiado en Estados Unidos con el propio John Dewey, el filósofo y pedagogo más profundo de la educación occidental con una clara orientación democrática.

Chile le permite ahondar en temas y ahondarse ella misma. Fermín se desempeña como asistente del eminente Profesor Fuenzalida en el Instituto de Geografía, vive con su familia y se incorpora al Instituto Superior de Humanidades donde realiza estudios en Filosofía y Geografía. A más de lo anterior, se vincula orgánicamente al Partido Socialista Chileno y prosigue su formación política. Sus vínculos partidistas le permiten profundizar en el conocimiento de temas y realidades comunes a nuestros pueblos; su militancia le facilita anudar de modo sólido relaciones con intelectuales y políticos de prestigio como Eugenio González, quien había sido ministro de Educación en la época de la muy breve República Socialista (1932) en el gobierno de Marmaduke Grove; también profundiza sus relaciones con Juan Gómez Milla y Daniel Navea; conoce a Salvador Allende, quien en su condición de parlamentario y miembro de la dirección del Partido Socialista mantiene permanente trato político con Fermín. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, noviembre 1997).

Chile fue escuela ideológica y política que completa su formación. Además, en ese país el magisterio había andado un largo camino de reformas y transformaciones adelantadas por prestigiosos educadores y educadoras como Valentín Letelier Madariaga, Claudio Matte Pérez, Darío Salas, Lucila Godoy (Gabriela Mistral), Amanda Labarca, Daniel Navea, Irma Salas, por nombrar solo algunos. A Navea lo conoce desde cuando integra la Misión Chilena en Venezuela; a la muy destacada educadora Amanda Labarca la tiene por modelo a seguir por ser de avanzada social, escritora de importantes obras pedagógicas e ingresar al claustro universitario; fue la primera en hacerlo y ese hecho constituyó todo un acontecimiento para la cultura y el movimiento femenino chileno. (Celi M, Luis y otros. 163 a 207)

Su provechosa permanencia en Chile se termina por los drásticos cambios políticos que se suceden en Venezuela con el golpe de Estado del 18 de octubre de 1945. Una revolución democrático burguesa de orientación popular coloca al partido Acción Democrática en el poder a través de la Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Rómulo Betancourt y cuyo Secretario es Prieto Figueroa. Su primera tarea asignada fue asumir la representación del nuevo gobierno como Agregado Cultural de la embajada de Venezuela en ese país. Sus relaciones y conocimientos de la política chilena le permiten movilizar el apoyo del Partido Socialista Chileno y explicar con acierto los objetivos políticos y sociales de ese proceso en marcha en Venezuela.

Otra vez en Venezuela, Otra vez la Enconada Lucha.

Fermín concluye su labor en Chile cuando en su condición de militante es llamada a retornar para que se integre a la campaña y proceso electoral de la Constituyente de octubre del 46 cuyo Presidente fue Andrés Eloy Blanco, “un poeta prestado a la política”, como él mismo se definió. Comenzaba otro ciclo de mayor aceleración histórica no exento de zozobras, de amenazas desde la derecha civil y militar.

Junto con otras once venezolanas, Fermín es electa diputada a la Constituyente en su condición de miembro de la dirección de AD y directiva de la Federación Venezolana de Maestros. Está en la cresta de

la ola política y, por lo mismo, en el centro del debate y de la lucha, esta vez desde el poder. Luego de Prieto Figueroa, Fermín es, junto con Luís Padrino, la profesional de más alto nivel y sólida formación política de ese grupo fundador de la SVMIP. Por eso le correspondió representar en ese momento histórico el papel estelar en los muy informados y no menos encendidos debates escenificados en la Constituyente de 1947. Defenderá en ellos, con argumento y fuerza de alma, las tesis discutidas y aprobadas en las sucesivas Convenciones que año a año celebraba la FVM. La filosofía política por ella defendida se resumía en tres orientaciones: Estado docente, humanismo democrático y escuela unificada. Tesis políticas, filosóficas y pedagógicas discutidas y adoptadas por la dirección del movimiento magisterial venezolano; tesis que formaban parte de las aspiraciones del magisterio democrático latinoamericano que había asimilado los principios de la Escuela Nueva.

Al momento en que se convoca la Constituyente de ese año veníamos recogiendo toda la experiencia que había dejado el acontecimiento más importante de ese momento que fue el 18 de Octubre. El espíritu que reinaba en el magisterio para ese momento era un espíritu muy progresista, puesto que venía dirigido, orientado, concentrado en los ideales de la FVM que era, sin duda, la organización líder del movimiento del magisterio venezolano. Esta organización tenía un experiencia de varios años, desde el año 32 se había iniciado como la SVMIP, que fue la matriz de la Federación Venezolana de Maestros, cuando en 1936, ante el acontecimiento que significó la muerte de Gómez y el cambio de la vida de este país, iniciando un nuevo gobierno. Para ese momento la SVMIP que ya se había extendido por todo el país, que tenía sus representaciones en las seccionales de casi todos los estados, convoca una convención nacional de maestros, en la cual estuvieron representados todos los maestros de este país porque no solamente vinieron los de la Sociedad de Maestros sino también vinieron representaciones de la educación privada y también representaciones de otras actividades conectadas con la educación. Por esa razón había un movimiento que a través de la página del maestro que se publicaba en el diario Ahora de las visitas que

hacíamos a los estados cuando salíamos en gira de divulgación, de extensión, de propaganda. Esos son los años previos al año 1945. Desde el año 1936 hasta el año 1946, son nueve años de trabajo orientados hacia la organización del magisterio, pero además hacia la orientación de su mente, de su filosofía, de las ideas pedagógicas. De todo lo que podríamos llamar el adoctrinamiento de un magisterio en las nuevas ideas pedagógicas, nuevas ideas de la educación. El líder por excelencia de este movimiento fue Luis Beltrán Prieto.

(...) yo era dirigente de Acción Democrática, secretaria de Educación de AD, entonces me correspondía como secretaria de Educación, la tarea de ocuparme de esos problemas de la educación. Y seguramente es esa la razón por la cual se me asigna la tarea dentro de la FVM, de ser presidente de la FVM, y al mismo tiempo, en mi condición de presidente, la Federación de Maestros en la Convención de Mérida me responsabiliza de que yo presente estos principios a la Constituyente.(...) en las discusiones de la constituyente, los contendores eran COPEI, el Partido Comunista y URD, probablemente, que eran los partidos que existían, aunque no tenía una figuración digamos muy connotada. Quienes estaban específicamente enfrentado la tesis del Estado Docente en ese momento son los representantes de COPEI, porque dada las circunstancias que en la representación de COPEI hay tres sacerdotes, y tres sacerdotes muy inteligentes, muy comprometidos con su posición de la Iglesia, que en ese momento es, aunque no de una manera efectiva, no es quien está haciéndole frente a la cosa, pero están sus representantes que en ese momento son representantes del partido COPEI. Y COPEI está en ese momento también mucho más identificado con la Iglesia, que lo que puede estar hoy.

(...) En la Federación de Maestros los comunistas y nosotros teníamos diferencias, por supuesto, ellos estaban bregando su gente, pero desde el punto de vista de los principios, de la doctrina, no había diferencia. Y en la constituyente estábamos en coincidencia.

En realidad, en la constituyente las personas que yo recuerdo eran Gustavo Machado, Eduardo Machado, Juan Bautista Fuenmayor, era la persona con quien yo tuve mayor contacto. Con Jesús Farías menos, porque como Jesús era sindicalista, él tenía otro rumbo desde el punto de vista del trabajo. Yo estaba en el campo de la cuestión educativa y seguramente Jesús estaba con la cuestión sindical. Bueno, puedo decir que no llegamos a tener diferencias de tal manera que pudiera ser enfrentamientos. Nosotros estábamos defendiendo una posición que en resumidas cuentas era del Estado Docente, y allí los comunistas estaban identificados. Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, 16 de julio de 1999).

En la Constituyente todo fue objeto de polémica. Y con mayor razón la siempre importante cuestión de las relaciones del Estado con la educación, de su intervención como orientador, supervisor y fuente de recursos para su sostenimiento según lineamientos de desarrollo democrático, económicos y sociales trazados por éste en su condición de representante de los intereses del colectivo nacional. Histórica es la comunicación de la FVM a la Constituyente (22 de febrero de 1947) en la que resume los principios de su doctrina educativa que solicita se incluyan en la Constitución en discusión. Esos nueve principios de la FVM fueron acompañados de una exposición de motivos en la que se propuso que la educación fuese incorporada a la carta fundamental como derecho esencial a la colectividad. (Luque, 1999, pp. 345 - 346) Tanto los principios como la proposición de la FVM tuvieron acogida no sin enconadas resistencias de las minorías defensoras de la libertad de la enseñanza en términos absolutos, de la educación privada y de la enseñanza de la religión católica en las escuelas y colegios del Estado en el horario escolar. Por vez primera en la historia nacional, las tesis del magisterio hallaron apoyos en la mayoría representada por AD y en partidos minoritarios como el Partido Comunista de Venezuela; la oposición estuvo representada en el recién fundado Partido Socialcristiano – COPEI y en los sacerdotes electos a la Constituyente; fuera de la Constituyente, la oposición a la orientación educativa sostenida por la FVM estuvo representada por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), fundada en octubre de 1945 por el

sacerdote jesuita Carlos Guillermo Plaza con el propósito de preservar los intereses de la Iglesia Católica y contrarrestar los principios y acciones del movimiento magisterial dirigido por Prieto Figueroa. Esa esencialidad del Estado con relación a la educación, ese principio central de toda política educativa verdaderamente democrática, lo mantuvo Mercedes Fermín hasta el final de sus días.

Yo creo que la tesis del Estado Docente está hoy más vigente que nunca o debería estar más vigente que nunca y no solamente vigente en el sentido de ser un principio propagado, sino que debería ser una realidad en el sentido de que el Estado debe dar las oportunidades y debe crear las escuelas necesarias para que los niños adquieran la educación básica y oportunidades para que los jóvenes pudieran enrumbar su vida profesional en los niveles que sean necesarios; además de eso, el país en el momento en que estamos, reclama y necesita más que antes, el estímulo del Estado, porque en el país se ha desarrollado, lamentablemente, una especie de apetito desmedido por el comercio en la educación. Hoy tenemos más que nunca escuelas privadas. Cualquiera crea una escuela y sin que tengan ni siquiera los más mínimos requerimientos para funcionar, es capaz de pedir una matrícula que está muy por encima de lo que podríamos llamar la media en nuestra sociedad y que no ofrece tampoco ninguna garantía de que sea una educación satisfactoria para las necesidades del país.

De manera pues que yo creo que hoy, más que ayer, necesitamos hacer un esfuerzo porque el Estado recupere siquiera el nivel de satisfactoria práctica que llegamos a tener en la época previa al trienio; porque no podemos decir que fue solamente el trienio: ya desde la creación del Instituto Pedagógico comenzó a mejorar mucho la educación venezolana. Desde el punto de vista del ejercicio profesional de los maestros, hoy, lamentablemente, ni siquiera eso es válido porque no sabemos si el producto de los llamados institutos pedagógicos hoy es tan satisfactorio como antes.

Yo creo en la sociedad educadora como una colaboración con el Estado docente, pero de ninguna manera puede ser una

sustitución de la tesis del Estado docente. La sociedad educadora debe ser la consecuencia de que la familia cumpla con su deber: preocuparse de sus hijos, y que la sociedad se preocupe también de la infancia; pero de ninguna manera podemos poner a la sociedad educadora en competencia con el Estado docente y mucho menos para sustituirlo.” (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, agosto de 1999)

Con todo, fue el momento más brillante de la educación democrática de masas en casi todo el siglo XX venezolano. La orientación general parecía asegurada con la elección del escritor Rómulo Gallegos en diciembre de 1947 como Presidente Constitucional en las primeras elecciones universales, directas y secretas en las que participaron los venezolanos y las venezolanas mayores de dieciocho años, alfabetizados o no; parecía asegurada también porque esta vez Prieto Figueroa estaba al frente del Ministerio de la Educación Nacional. Además, había llegado a la presidencia un escritor cuyo lema era “gobernar es educar”, tal y como lo había sostenido el presidente chileno Pedro Aguirre Cerda hacia finales de la década del año 30. Otra cosa pensaron los conspiradores civiles y militares.

La actuación de Fermín no se quedó allí. En ese período de 1947- 48 se desempeña como directora de la Escuela Normal Gran Colombia, la más importante del país de entonces. En ese centro formador de educadores puso en práctica, por vez primera, el principio de la coeducación sostenido ya por Don Simón Rodríguez. No sólo esto. También aplica el principio del autogobierno en la comunidad estudiantil.

Por tres años se prolonga en el tiempo nuestra primera experiencia democrática de masas. El 24 de noviembre, el socio armado de AD en el golpe de Estado del 18 de octubre, saca a Gallegos del poder y anula, con el apoyo de los sectores conservadores las conquistas políticas y sociales más relevantes. La educación, como suele suceder, fue objeto de un selectivo proceso de “contrarreforma”, de “depuración” ideológica y política que se centra en los líderes de la FVM, en los educadores, directivos o no, señalados como miembros de AD pero que en realidad se extiende a quienes representan las tesis del Estado docente y la educación democrática de masas. El magisterio queda desarticulado y una orientación regresiva se le da a la educación con el Estatuto Provisional de Educación (mayo de

1949) y, luego, con la Ley de Educación de la dictadura en 1955. Tanto en el Estatuto como en la Ley se suprime el artículo que declara a la educación como función esencial del Estado, principio defendido por la FVM y consignado en la Ley Orgánica de Educación del 48. La nueva orientación favorece a la diversa variedad de intereses privados que se mueven en la educación. Prieto Figueroa y otros dirigentes son reducidos a prisión y luego expulsados del país. (Luque, 199, pp. 421 a 424) Mercedes Fermín es detenida en febrero de 1949 y luego deportada a Panamá en agosto de ese año. Un incierto y doloroso ciclo se abría en su vida de dirigente exiliada que se prolongará hasta el año 1958.

La Superación Profesional como Salida Creativa a la Adversidad del Exilio

Sin recursos económicos, Fermín tiene un itinerario pautado por el azar y la solidaridad que le brindan sus compañeros de partido. De Panamá va a Guatemala y de allí a México, país donde se hallaban Gallegos, Andrés Eloy Blanco y buena parte del exilio. Son momentos de angustia y dolor; de cuentas sin fin y resquemores de los que se aparta Fermín cuando percibe que esa difícil condición es para varios años. De ese círculo vicioso huye Fermín, se vincula con Mariano Picón Salas en el Seminario que imparte en el Colegio de México; bajo la protección del escritor está hasta el año 1950 y luego vive en la casa de Rómulo Gallegos. En México vuelve a la docencia, esta vez es la maestra particular de los hijos e hijas de algunos líderes con los que comparte el exilio; sigue siendo la maestra Fermín. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, noviembre 1999)

Por ese entonces una alumna de Picón Salas de la Universidad de Columbia, la pone en contacto con los cuáqueros, sociedad religiosa fundada en el siglo XVII por Jorge Fox y extendida en Pennsylvania, Estados Unidos, por Guillermo Penn. Participa en un seminario organizado por esta comunidad desprovista de sacerdotes, sacramentos y orientada a la paz, los derechos humanos y la reforma social. No fue un encuentro casual sino necesario a la búsqueda siempre presente de su sensibilidad religiosa. Su exilio es del país y aún respecto de aquellos que compartían con ella esa amarga experiencia.

Luego del seminario con los cuáqueros, Fermín acepta compartir con estudiantes y profesores de diversas nacionalidades congregados en uno de los “Campamentos” promovidos por esa organización religiosa. Permanece con ellos un año, desde 1950 a 1951. Entre esa comunidad Fermín mira la vida y la suya propia desde otros ángulos; otras ventanas por donde atisban sus ojos. La comunidad de los cuáqueros, por su parte, descubre en ella lo que es: una culta, sensible y solitaria mujer en el exilio; también una luchadora por la educación del pueblo y la reforma social en su país de origen.

La comunidad en la que halla albergue espiritual acoge un proyecto suyo de trabajo social: la alfabetización de los jóvenes presos en la cárcel de Xochimilco, barrio de la ciudad de México. Prosigue con su oficio de maestra y para lograr su objetivo pone en práctica el método contenido en el ¡Abajo Cadenas! que el aplicado pedagogo chileno Daniel Navea había creado para la campaña de alfabetización; también el Método de Proyectos, con el objetivo de incentivar la fabricación de canastas por los presos a partir de la experiencia habida entre algunos de ellos. Otra vez lo pedagógico y lo social en un mismo acto de consecuencia con sus principios de la infancia y con los sostenidos por el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, diciembre 1999)

Como es una profesional, la comunidad cuáquera le extiende una invitación para que prosiga estudios en los Estados Unidos. Termina el aprendizaje del inglés y antes de comenzar sus cursos de Maestría en la Universidad de Clark trabaja varios meses por contrato para la UNESCO en un proyecto relativo a las condiciones de trabajo de la mujer en América Latina. Hacia 1953 se traslada a la Universidad de Boston donde termina en 1958 sus estudios de doctorado en Geografía con una tesis titulada “La Cuenca del Orinoco: una unidad geográfica”, la cual fue objeto de elogios académicos; es la primera venezolana en alcanzar ese título en una universidad extranjera. Con esfuerzo constante se había superado a sí misma. Ese año, a la vez, se cierra un ciclo y se abre otro en la vida de Mercedes Fermín a propósito de los sucesos ocurridos en enero de ese año en Venezuela: la caída de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, octubre 2000)

De Vuelta a la Venezuela del Pacto de Punto Fijo.

De vuelta a Venezuela, otra vez la vida de militante de partido y su participación en las elecciones en las que triunfa Rómulo Betancourt. También el reencuentro con Prieto Figueroa, con quien mantuvo en los años de exilio comunicación epistolar; con sus colegas agremiados de la FVM. Pese al triunfo de su partido, Prieto Figueroa no es designado para el cargo de Ministro de la Educación ni en ese momento ni después. Comprende Fermín, no sin desasosiego, los alcances del Pacto de Punto Fijo en materia educativa: el Partido Socialcristiano-COPEI y la jerarquía católica son parte del mismo, y en la estrategia de estabilización de la democracia representativa y reparto del poder concebido por Betancourt, no es conveniente atemorizar a los aliados, así se trate, como en efecto lo es, del venezolano más culto y lúcido en materia educativa, el organizador del magisterio con la SVMIP y luego con la FVM, el teórico y divulgador de la Escuela Nueva, del Estado docente, el impulsor sin par de la educación de masas. Tampoco volverá al Ministerio de la Educación Fermín. En verdad, ambos fueron vetados por el puntofijismo de los cargos directivos de la educación venezolana.

Por supuesto que esto no fue obstáculo para que Prieto Figueroa y Fermín se reencuentren con el magisterio venezolano en la XV Convención del Magisterio celebrada en Caracas, en los espacios del Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Prieto Figueroa es su Presidente Honorario y Mercedes Fermín la Secretaria General de la FVM. Se reúnen los educadores, después de una década, para discutir acerca de asuntos pedagógicos, culturales, gremiales y sindicales. La cuestión sindical, por cierto, aparece en esa Convención como una tesis nueva y polémica por las nocivas consecuencias que en efecto tuvo para el magisterio. Fermín nunca la apoyó. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, agosto 2001)

Sí le presta toda su solidaridad, en su condición de diputada y Presidenta de la Comisión de Educación de esa Cámara, al Proyecto mediante el cual se creaba el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) presentado por Prieto Figueroa y otros educadores ante el Congreso basado en la existencia de más de dos millones de personas que no sabían leer y escribir, imposibilitadas de participar en el desarrollo económico del

país por ser también analfabetas del trabajo. Mal decimonónico que ya habían señalado Miguel José Sanz, Simón Rodríguez y Cecilio Acosta. El INCE buscaba extender el sistema educativo para darle cabida con utilidad práctica a una enorme cantidad de venezolanos excluidos. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, agosto 2001) Dura fue la polémica con los sectores conservadores preocupados por los “costos” de un Proyecto concebido para ser sostenido por el Estado, los empresarios y los trabajadores. Fue la respuesta creativa pensada por Prieto en el exilio para articular el desarrollo económico con el educativo; una iniciativa dentro de la concepción del Estado docente.

Pero también y sobre todo hay que decir que las posiciones de poder de Prieto y Fermín no fueron suficientes para que en el Congreso se aceptara la reforma de la Ley de Educación heredada de la dictadura; ambos la impulsaron en diversos momentos y en cada caso se encontraron con el blindaje del Pacto de Punto Fijo. En 1967 la crisis de poder a lo interno de AD originada en la candidatura presidencial, determina tanto la expulsión de Prieto Figueroa como la fundación de un nuevo partido por él dirigido: el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP). Para Fermín esta lucha interna inicia un tiempo de rompimientos dolorosos, de “caídas hondas de los Cristos del alma”; la ruptura, el alejamiento de su familia política por varias décadas. Fermín participa en la dirección del MEP y al poco tiempo decide quedarse como parlamentaria independiente por estar en desacuerdo con las alianzas electorales con el sector comunista. Apoyó de modo decidido a Prieto en la lucha política frente a Betancourt, pero de éste había interiorizado su rechazo a toda alianza con la hoz y el martillo, sobre todo cuando ese símbolo estaba tan ligado a los represivos procesos de Moscú que sacudieron la conciencia de los intelectuales del mundo.

No dejemos de un lado el hecho bien conocido de su condición docente. En el año 1958 Fermín ingresa como docente a la Universidad Central de Venezuela. Empieza a trabajar como secretaria del Instituto de Geografía que dirigía el Dr. Juan Jones Parra y a mediados de ese año imparte la asignatura Geografía Humana. Por encargo del Dr. J. D. García Bacca, para entonces decano de la Facultad de Humanidades, Fermín redacta un “Informe Sobre el Proyecto de Reorganización de la Escuela de Geografía de la Facultad de Humanidades y Educación” en su condición de Directora designada. Con sentido crítico, asienta en el Informe que “los

estudios geográficos en Venezuela han permanecido estacionarios” mientras dicha ciencia en el mundo moderno “ha alcanzado un sitio de importancia fundamental para los estudios económicos y sociales, así como para el enfoque de los problemas políticos”. Agrega que los estudios de geografía se realizan “de manera fría, libresco, sin contenido humano, sin que el contacto del estudiante con la propia realidad- ni aún mediante fotografías o proyecciones- ponga una nota de emoción en el conocimiento de su propia tierra”. Argumenta que los estudios geográficos son indispensables para el desarrollo de la conciencia nacional; que ella es ciencia fundamental del desarrollo porque hace inventario de recursos, de pueblos, de todo lo necesario para la planificación del desarrollo con sentido objetivo. La Escuela de Geografía, en su formada opinión, debe “preparar profesionales que puedan dedicarse con la aplicación de técnicas modernas al estudio de nuestra geografía nacional en el trabajo de campo y a la investigación de cualquiera de sus fases”. (Fermín Mercedes, s/f) El Informe de Fermín detalla aspectos técnicos, climatológicos, cartográficos, estadísticos y propone un minucioso Plan de Estudios con cinco años de duración; los primeros cuatro años son comunes y el último con programas variables relacionados con las especializaciones. “Con esta reestructuración se inicia la modernización de los estudios de Geografía como carrera universitaria, tanto en la Universidad Central de Venezuela como en el país mismo”. (Guevara Díaz, 2006, p. 18) Había hecho realidad una aspiración pensada y sentida una y otra vez en sus años de exilio y estudio en las universidades norteamericanas. Además, vuelve a ser docente, a enseñar con esa vocación que desde muy temprano descubre en ella, en esa admiración imperecedera a sus primeras maestras de la infancia. La UCV incorpora a su cuerpo docente a una profesional de alto nivel, a una líder de la cultura y la educación, a una geógrafa doctorada que con su incorporación eleva la calidad académica de nuestros estudios geográficos.

Al frente de la Dirección de la Escuela de Geografía permanece hasta junio de 1969; no obstante prosigue como profesora titular de la Cátedra de Geografía Regional. Renuncia al cargo en el contexto del movimiento de renovación universitaria impulsado por los estudiantes más activos y el decidido apoyo de no pocos docentes y autoridades universitarias como el propio rector Dr. José María Bianco. Esas ideas de renovación tuvieron su origen en los conocidos sucesos del mayo francés de 1968 que se

expandieron hacia Europa y los Estados Unidos. Un año después, en el 69, la reforma se convierte en razón de ser del ambiente universitario, con independencia del contenido y orientación que estudiantes, profesores y autoridades le dieran a la misma. La renovación universitaria critica la universidad elitesca, preservadora del status quo, deshumanizante y de espaldas a las realidades del subdesarrollo y nuestra condición de nación dependiente. Ese proceso desata fuerzas que luego el movimiento renovador no pudo orientar en ese caos de sucesivas asambleas; es brutalmente exterminado por la intervención militar del gobierno de Rafael Caldera el 25 de octubre de 1970 a la media noche. La universidad es intervenida y removidos sus cuadros directivos. (Guevara Díaz, 2006, p. 40)

En noviembre de 1971, la profesora Fermín asume un nuevo reto profesional cuando el decano electo, el Dr. Félix Adam, la nombra directora del recién creado Instituto de Geografía y Desarrollo Regional. Allí permanece hasta su jubilación en enero de 1979. Cinco años después, en agosto de 1984, la Dra. Fermín es nombrada embajadora de Venezuela ante la FAO, organismo de la ONU con sede en Roma. Con esa nueva responsabilidad, Fermín impulsa iniciativas relativas a la investigación agrícola y a la puesta en práctica de proyectos orientados al mejoramiento de la alimentación de nuestros pueblos; algunos de ellos engrosaron sin pena ni gloria los archivos de la Cancillería. Es su última responsabilidad pública y renuncia al cargo en 1992 por desacuerdos de naturaleza política. (Luque, entrevista a la Dra. Mercedes Fermín, agosto 2002)

Alguna aunque rara vez, se tiene el honor de escribir acerca de la vida de una mujer venezolana que se superó a sí misma y se entregó a la causa de la educación del pueblo, a la conquista de sus derechos políticos y sociales desde la perspectiva de la democracia de masas, sin odiosos exclusivismos. Y nadie mejor que Luís Beltrán Prieto Figueroa, con su verbo depurado, para intentar una definición de su esencia. Tomemos entonces en préstamo la semblanza hecha pública de la Dra. Mercedes Fermín por el Maestro Prieto con ocasión del Doctorado Honoris Causa en Leyes que a mediados de 1970 el Smith Collage, de Massachussets, le otorgó por su reconocida dedicación por más de treinta años al estudio, la investigación y las luchas sociales en pro de la democracia y la reforma social. Pero además, hay un aspecto que con admiración destaca el Smith Collage en Fermín:

“Hoy, tanto las Universidades como sus profesores están más y más llamados a vivir y trabajar en dos mundos, el académico, de la investigación y la docencia, y el de la política y de los problemas humanos. Mantener estos dos mundos separados y en equilibrio es un permanente desafío tanto para la institución como para el profesor universitario. Usted ha mostrado una rara habilidad en esta difícil tarea en su país, Venezuela”. (Prieto Figueroa, 1996, p. 62)

En ese homenaje, Prieto Figueroa resume de modo vivo otros merecimientos omitidos por el Smith Collage y se refiere a Fermín como “preocupada educadora” de “inteligencia alerta y voluntad firme”; “mujer culta en el amplio sentido de la palabra”, de “carácter hosco”, “manera sencilla” y de “llano comportamiento”. Pero esa mujer que según Prieto “no es de esas que cautiva con una sonrisa” es, sin embargo, una “gran mujer, con las virtudes del cardón, rugosa costra por fuera y pulpa blanda en el corazón”. (Prieto Figueroa, 1996, p.64) Metáfora como flor abierta a la eternidad en la sensibilidad del Maestro para quien fuera su amiga y entrañable compañera de luchas.

Mercede Fermín dejó de existir el 11 de mayo de 2003. Nadie le pudo negar que sus excelencias intelectuales, sus logros profesionales y sensibilidad estuvieran siempre al servicio de la educación pública nacional, de su reforma con sentido progresivo, democrático y popular. Ella misma fue símbolo de las luchas cívicas de la mujer de la América del Sur y, más allá, fue una dirigente de la cultura, cuando ésta se entiende en su más pleno sentido político: el de su enraizada idea de nación. Por su vida de virtud cívica, las Escuelas de Educación (2007) y de Geografía (2009) de la UCV le han rendido homenaje a su memoria. Mercedes Fermín fue una educadora venezolana del siglo XX y de los siglos por venir. Su magisterio apenas comienza.

Referencias

- Celis M, Luis y otros. (1998) Educadores Ilustres en la Historia Educacional Chilena. Chile, Pontificia Universidad de Chile.
- Clemente Travieso, Carmen. (1997). Las mujeres en el pasado y en el presente. Agrupación Cultural Femenina.
- _____ (1962) Las luchas de las mujeres venezolana, Caracas.
- Guevara Ortiz, José M. (2006). Historia de la escuela de geografía. Fondo Editorial de la facultad de Humanidades y Educación, caracas.
- Luque, Guillermo. (1999) Entrevistas a la Dra. Mercedes Fermín.
- _____. (2001) Prieto Figueroa Maestro de América. (Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas.
- _____. (2009) Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana, 1928-1958, Editorial Monte Ávila Editores Latinoamericana, Colección Milenio Libre, Caracas.
- Martínez, Emma. (2006). La Educación de las mujeres en Venezuela. (1840-1912) Fondo Editorial de Humanidades, UCV, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis B. (1996). Pido la palabra. Fondo Editorial IIPASME; Caracas
- Subero, Efraín. (2000) La Memoria en Venezuela, Biblioteca Masónica de Venezuela, Caracas.
- Vallejo, César. Los Heraldos Negros.

Luís Padrino: Maestro de la Escuela Nueva y Fundador de la Educación Rural en Venezuela

Guillermo Luque

La Infancia y Primeros Estudios

Luis Antonio Padrino abrió sus ojos a la vida en la ciudad de Maturín, Estado Monagas, el 21 de junio de 1908. O sea que su ciclo vital comenzó seis meses antes de que Juan Vicente Gómez le diera un incruento golpe de Estado a Cipriano Castro, quien lo tenía por su amigo, compadre y seguro aliado político. Los primeros años de Padrino se corresponden con una Venezuela todavía de economía agrícola cuyos principales rubros de exportación, café y cacao, vivían las desventuras de los cultivos rutinarios y los azarosos cambios de los precios internacionales; comienza su existencia en una Venezuela de población mayoritariamente rural; un país en cuyo espacio político y económico se consolidarán dos fenómenos íntimamente relacionados: la feroz dictadura liberal gomecista de veintisiete años de duración, y, la explotación petrolera bajo el control monopólico de las filiales de la Standard Oil Company y la Royal Duche Shell.

Sujeto histórico de una historia colectiva, el educador Luís Padrino actuará en una Venezuela de economía de enclave, la petrolera, cuya mayoritaria población rural, campesina, vive azotada por el latifundio, las formas de trabajo precapitalista, las enfermedades curables y el analfabetismo de la letra y el trabajo; esta es la Venezuela en la que nace, crece y medita su obra de reformador de la Educación Rural.

Para 1936 la población total del país montaba a 3.467.839 habitantes, de los cuales vivían en poblados de menos de mil habitantes – población rural – 2.324.452, el 67 por ciento. En las haciendas y hatos trabajaban como jornaleros y empleados

853.179 y eran “medianeros” y pisatarios 185.069. De la población urbana, sólo 103.285 trabajaban como obreros y empleados en las industrias, el comercio y los servicios, cifras demostrativas de la preponderancia de la producción agropecuaria sobre la industria.

La desaparición de Gómez debía haber dado paso a un desarrollo progresivo de la economía del país, pero no ocurrió así, porque por una parte, el sistema de apropiación latifundista de la tierra permaneció intocado y, por otra, la explotación del petróleo, por haber sido controlada desde sus comienzos por trusts internacionales, distorsionó, obstaculizó e impidió ese desarrollo. (...); entre nosotros, por el contrario, la explotación capitalista del petróleo por realizarla trusts que formaban parte y eran apéndices de economías externas imperialistas, en lugar de favorecer la liberación de las fuerzas productivas nacionales, las entrabó, mediatizando, amoldando el desarrollo de nuestro país a los intereses colonizadores de esas economías. (...) (De La Plaza Salvador, 1976, pág. 29)

De la vida del educador Luís Padrino muy poco se conoce. Su legado, tanto como autor como creador de instituciones, está por investigarse más a fondo y valorarse a la luz de nuestras necesidades educativas actuales. Como lo hizo con otros educadores de Venezuela y América, de la generosa escritura de Luís Beltrán Prieto Figueroa tenemos la que consideramos es la primera reseña biográfica de la vida de Luís Padrino, de su labor de maestro estudioso y activo organizador de la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (SVMIP), fundada el 15 de enero de 1932; no conocemos otro escrito acerca de tan insigne maestro venezolano que tuvo por preocupación existencial la superación intelectual para colocarla al servicio del país.

Luís Padrino no nació en hogar de holguras, de comodidades. Por el contrario, sus primeros años de vida tuvieron la dureza de la piedra pues en su hogar de carencias materiales se agregó la ausencia del padre. El niño Luís Padrino nació de la unión de Laureano García y de Luciana Padrino; de tal unión nacieron varios hijos, Jesús y María; a éstos habría que añadir los hermanos nacidos en matrimonio “legítimo” de Laureano García. La

hija del educador, Flor Padrino, nos aporta importantes datos acerca de la cuestión que tratamos y que pudieran contribuir a explicar algunas actitudes vitales de Luís Padrino a lo largo de su vida.

Mi papá era hijo natural. En ninguna parte aparece el nombre de su papá, creo; recuerdo yo oí que se llamaba Laureano García; era de origen alemán. Mi abuela se llamaba Luciana Padrino, y era indígena. Son hijos de mi abuela Luciana mi tío Jesús y mi tía María, ambos fallecidos. Pero mi papá tenía un chorrerón de hermanos, no me acuerdo el número; unos eran de apellido García, que eran los legítimos hijos de mi abuelo; otros eran de apellido López. A todos los conocí. (...) Vinieron a la casa de mi papá, pero no me acuerdo los nombres. Sé que vivían en Maturín. (...). [Los familiares] de mi mamá eran de aquí, de Caracas. Mi mamá [Flor González de Padrino] nació aquí en la parroquia San Juan, era sanjuanera; allí en Capuchinos nació mi mamá, y mi abuelo era de La Palma, de Islas Canarias. De la familia de mi abuelo conocí unos primos que nunca los volvía a ver. La familia de mi abuela sí la conocí completa. ; quedan muy pocos. Y de tíos nada más me queda un hermano de mi mamá que vive en Rubio, Estado Táchira; también es profesor y trabajó en El Mácaro, Estado Aragua, y se llama Rufino González. Mi abuela [la mamá de Luís Padrino] era una indiecita pequeñita. (...), con un pelo impresionantemente negro, con todo y la edad que tenía. (...); siempre estaba peinada con una crineja que le llegaba más abajo de la cintura. Todo el tiempo tenía en los bolsillos de la bata, casabe, ají chirel y queso blanco. Era como una niña; era de mi color, así, morena; (...) Mi abuela adoraba a todos sus hijos. A mi papá lo quería muchísimo; mi papá también la adoraba a ella. Mi papá era de los que cargaban a su mamá y le daba comida como si fuera un bebé. (...) No solamente mi abuela era india sino que mi papá también era indio. Mi papá, de hecho, al ser hijo natural, se crió con su mamá sola. Y ella le inculcó todas las costumbres indias, la comida, la manera de hacerla; todo. Él decía: "El Dr. Luís Padrino, que vendió arepas, vendió leña y fue hasta humillado". Él viviría como en un barrio, porque todavía

mucha familia mía, la que no tiene con qué, vive en “tipuro”, que ya no sigue siendo el “tipuro” de antes. (...) y él iba a vender arepas y leña a la casa de los ricos, como siempre. Porque estamos hablando de un indio, de un hijo de una india. El “tipuro” es una especie de barrio que queda en las cercanías de Maturín, y todavía existe. (...); de todas maneras no es una zona precisamente elitíesca. (...) (Entrevista a Flor Padrino González, 2006).

En uno de esos barrios de Maturín, el niño Luís Padrino colaboró en la procura de algunos recursos para sostener a una familia de una madre y tres hermanos. Su trabajo, entre otros, fue la de vendedor de leña y arepas en las casas más acomodadas de la capital. Como todos los niños de similar situación económica y social, en escuela pública estudió la primaria; en la muy disminuida escuela pública del gomecismo plagada de escuelas unitarias con una escuela graduada en la capital de los estados. En su condición de estudiante de primaria, tenemos la confirmación de su sobresaliente desempeño por la referencia que del adolescente Luís Padrino y otros hiciera Nicolás José Mendible, Director de la Escuela Normal de Hombres en su Informe de diciembre de 1923, contenido en la Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1924.

*Promovidos, previo requisito de pruebas de las materias del Sexto Grado, los alumnos Alfredo Ramírez, Luís A. Estrada, y José Antonio López, éstos con los jóvenes Manuel Felipe Molina, Luis Augusto Machado y **Luís Antonio Padrino**, que ya poseen su certificado de Instrucción Primaria Superior, constituyen el actual Curso de Perfeccionamiento. Mas, como son pocos, apenas 6 alumnos, y hay la excepcional y laudable circunstancia de que los cursantes de Instrucción Primaria Superior obtuvieron en las pruebas del corriente mes calificaciones de sobresaliente, pareceme de equidad y como estímulo a sus esfuerzos, promoverlos extraordinariamente al Curso de Perfeccionamiento, después que obtengan el respectivo Certificado Oficial de Suficiencia en los exámenes que rendirán en el mes de marzo ante el Consejo Nacional. Estos alumnos [J.M. Villarroel, T.G. García, P.Botello, C.*

Fernández y A. Matute] elevarían a once los alumnos cursantes del Perfeccionamiento y formarían mejor base numérica para el subsiguiente Curso Normalista que se abriría en noviembre próximo. Tal es, ciudadano Ministro, el estado de la enseñanza en este Plantel. (...). (Mendible, José Nicolás, Memoria de Instrucción Pública, 1924, p. 435).

El Informe de Mendible nos revela varias cuestiones de interés: la condición de estudiante sobresaliente del joven Luís Antonio Padrino; el año 1923 y el mes de noviembre como fecha probable en que Luís Padrino inicia sus estudios en la Escuela Normal de Hombres en condición de becado; y, finalmente, la muy disminuida población estudiantil de esa institución formadora del magisterio nacional. Por entonces, el Dr. Rubén González es el Ministro de Instrucción Pública y preparaba la contrarreforma que restituyera la tradicional intervención del Estado en los asuntos educativos, esa que el Dr. Guevara Rojas, en el lejano año de 1914, había desechado con criterio ultraliberal.

El Maestro Padrino y su Relación con la SVMIP

Nada fácil fue la vida del niño Luís Padrino. En esa época de vendedor de leña y arepas conoció la humillación; incluso aquella venida de la mano de la parte acomodada de su familia pues debía tocar y entrar por la puerta de atrás, la del servicio. Y no se crea que su ingreso a la referida Escuela Normal de Hombres lo colocó en una mejor situación pues como no tenía familia en Caracas, vivía en esa institución de enseñanza “y limpiaba los pisos (...) para pagarse sus estudios”. (Entrevista, Padrino Flor, 2006). En la resumida biografía que para el Ministerio de Educación hiciera de su esposa la educadora Flor González de Padrino, nos dice que luego de haberse graduado de Maestro de Instrucción Primaria, Luís Padrino regresa a su tierra natal (...) “como director de la Escuela Federal Monagas. Para los años siguientes regresa a Caracas donde fue maestro de la Escuela Federal “19 de ABRIL”, “REPÚBLICA DEL BRASIL”, REPÚBLICA DEL PARAGUAY, Escuela Federal de Niñas “MARTÍN J. SANABRIA”, director y fundador de la Escuela Federal “RAMÓN ISIDRO MONTES”, y del colegio particular “PARAISO”. (González de Padrino, Flor, s/f).

Aprovechado estudiante y mejor maestro lo fue Luís Padrino. Pudiera pensarse que comenzó con éxito la profesión docente por los diversos cargos ocupados en los primeros años de vida profesional, cuando apenas tenía algo más de dieciocho años de edad. Y es muy probable que haya sido en la Escuela “República del Paraguay” cuando conoció a un colega seis años mayor que él y que ejercerá una influencia decisiva en su desarrollo intelectual y político: el maestro Luís Beltrán Prieto Figueroa; también conocerá en esa institución educativa a una importante educadora que será insignia del gremialismo magisterial y portadora junto al grupo fundador de la SVMIP de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva: Mercedes Fermín. En su obra Maestros de América, Prieto Figueroa nos deja una interesante referencia acerca del proyecto educativo realizado por Padrino en la Escuela “República del Paraguay”, donde ambos laboraban.

En esta escuela puso en práctica la autodisciplina de los alumnos y la libertad de acción creando en los alumnos verdaderos estímulos y forjando espiritualidades capaces de obrar y de dirigirse por sí mismos, formando hombres para la actuación libre y para la vida ciudadana. Raros, rarísimos son en Venezuela los hombres con una capacidad de trabajo y con una voluntad de acción como la de Luís Padrino y más raros aún los que poseyendo esas cualidades aún además una clara inteligencia y una sólida preparación. Por eso este educador tiene un gran destino que cumplir y una gran obra que realizar y ojalá quiera siempre conservarse digno de su alta misión y alejado de los oportunismos que corroen las buenas intenciones y pervierten los más nobles sentimientos, en este país donde los hombres abandonan su sitio para comerciar con las ideas y ofrecerse al mejor postor y a veces para darse sin provecho para ellos ni para la Nación. (Prieto Figueroa Luís B, 1986, pág. 272)

El maestro Luís Padrino integró el grupo de educadores que sostuvo con su trabajo inteligente y voluntad de lucha la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP). Fue la SVMIP la única organización gremial bajo la dictadura de Juan Vicente Gómez; en verdad, una de las pocas organizaciones de la sociedad civil de entonces que, cuando

mucho, estaba integrada por algunas organizaciones de ayuda mutua de artesanos, logias masónicas, así como legionarios y legionarias de cofradías sujetas al ámbito de poder de la jerarquía de la Iglesia Católica. Como gremio pensante, la SVMIP inicia en 1933 la edición de la Revista Pedagógica. Gremio y revista funcionaron a la par hasta 1935, año en que una orden del ministro Rafael González Rincones prohíbe sus reuniones y, de igual modo, sus publicaciones que alcanzaron los veinticuatro números.

A pesar de la censura gomecista, los dirigentes de la SVMIP tenían conocimiento de los procesos de reforma educativa que se verificaban en Brasil, Uruguay y Chile. Así, del país austral, estaban al tanto del complejo y avanzado proceso de reforma educativa que se inicia con el Decreto 7.500 (1927) y que prosigue con el Plan de Reconstrucción Integral de la Educación (1929). De la importante reforma chilena de esos años Prieto Figueroa tuvo pleno conocimiento; no sólo estudió los pormenores de uno y otro documento sino que sus escritos más tempranos contenían ideas presentes en estos. (Biblioteca Nacional, Archivo Luís Beltrán Prieto Figueroa, Documento Nro. 013, Caja 1)

Desde las preocupaciones pedagógicas, ¿qué lecturas ocuparon el interés del grupo fundador de la SVMIP en esos años finales del gomecismo?

Tenían esos maestros como motivación principal el común interés por la renovación de la educación venezolana tanto en sus métodos como, y no menor, esa su mezquina orientación social que mantenían en el analfabetismo a las mayorías. Esta compartida aspiración a la reforma educativa por parte de ese reducido grupo de maestros se inspiró en los flexibles y plurales principios de lo que entonces se conocía como escuela nueva, escuela activa o educación progresiva, cuyas fuentes de reflexión e inspiración se hallaban en las obras de pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Herbart, Montessori, Dewey, Kilpatrick, Claparede, Piaget, Cousinet, y filósofos de la estatura intelectual de Rousseau, Kant, Hegel y Fichte. Ese día, de ese mes y año, comenzó la preparación inicial entre nuestro magisterio de las ideas que andando el tiempo darían cauce al más importante proceso de reforma de la educación venezolana sobre los sobre los amplios caminos de la educación progresiva y la democracia de masas. (Luque Guillermo, 2000, pág. 59).

De esa época, cuando el maestro Luís Padrino tendría veintisiete años de existencia, corresponde la reseña biográfica que de él escribió Prieto Figueroa contenida en su obra *Maestros de América*, en la que destaca su inteligencia aplicada al estudio, la constancia en la superación de sus limitaciones, su voluntad de trabajo a toda prueba en la organización de la SVMIP y su esfuerzo de escritura en la *Revista Pedagógica*.

(...) “[Luís Padrino] Ingresó en el grupo con una cultura muy escasa, pero a través de los cursos de seminarios y por las lecturas colectivas que realizábamos, por una constante labor de perfeccionamiento, a poco superó en dominio y eficiencia a los demás compañeros. Donde quiera que hubiera una labor que realizar, un puesto que llenar, allí estuvo para darse y el grupo encontró siempre en él un decidido colaborador de la obra renovadora que habíamos emprendido, a pesar de los obstáculos del medio y a pesar de la oposición del Ministerio y aun de muchos de nuestros propios colegas. (...) Desde la Revista Pedagógica, órgano del magisterio asociado, este maestro comenzó a expresarse en términos que señalaban una vocación y un espíritu, (...)

Luís Padrino ha recorrido una trayectoria siempre ascendente y luminosa. Formó parte del cuerpo de redacción de la Revista Pedagógica. Allí se le vio siempre, y junto con Miguel Suniaga, nuestro compañero trágicamente restado a la obra generosa del magisterio y el que estas líneas escribe, llevó permanentemente el peso de la responsabilidad de la publicación, mundialmente conocida y catalogada entre el número de las buenas revistas educacionales de América. Luego ocupó cargos en la directiva de la SVMIP y por último, en el año 1935, fue elevado al cargo de Presidente de la institución,” (...) (Prieto Figueroa, 1986, pp. 269-270).

Sin duda, Padrino disponía de una inteligencia deseosa de saber para luego actuar a la luz de la teoría pedagógica; su voluntad de estudio y superación en esos primeros años de formación en la SVMIP era pasión creciente que deseaba traducirse en ideas y actos para transformar. Esa tensión interior se evidencia cuando revisamos algunas de las lecturas de

Padrino hacia 1934 en libros prestados por Prieto Figueroa que fueron reseñados en su agenda de ese mismo año: *Pedagogía* (Cohn); *Método Decroly*, (Hamaide); *Iniciación a la actividad por los juegos educativos* (Decroly); *Sociología*, (J.R. Mendoza); *Metodología* (Mercante); *La enseñanza de la escritura* (Dotrens); *Metodología* (Mercante); *La aplicación del Método Decroly a la escuela pública* (Borr); *Centros de Interés* (Recagno); *Las Repúblicas Juveniles* (Lago). Biblioteca Nacional, Archivo Luís B. Prieto F. Documento Nro.019, Caja 1)

Por su cultura y conocimiento personal de hechos y personas, es de sumo interés la valoración que el distinguido educador Eduardo Rivas Casado hace de ese esfuerzo relativo a la fundación de la SVMIP y, en particular, el desempeño de Luís Padrino, su gravitación en el magisterio y los rasgos personales que siempre le distinguieron como persona.

Mi relación con [Luís] Padrino prácticamente está identificada con la misma época en que empecé a tratar a [Luís Beltrán] Prieto Figueroa. Luís Padrino - junto con Prieto, con Flor [González], su esposa, Mercedes Fermín y Víctor Manuel Orozco- fue de los maestros que tuvieron la preocupación por sembrar en Venezuela esa inquietud de renovación de la educación. Ellos fueron los pioneros de todo lo que fue el movimiento de transformación educativa en Venezuela en los comienzos del siglo XX; a pesar de la época, desde el punto de vista político, la época en que ellos comenzaron a juntarse dentro de estas inquietudes profesionales y dentro de esos ideales de transformación de la educación; a pesar de que durante esa época [la del gomecismo], el ambiente político del país no era muy favorable para hacer reuniones de ninguna naturaleza.

No fue fácil para ellos iniciar aquella aventura. No obstante, el hecho mismo de que todos eran un grupo de maestros que además de su condición profesional, de su vocación de maestros, tenían un alto grado de talento, pues se las ingeniaron de manera muy práctica para empezar a desarrollar sus inquietudes profesionales, (...). Pues bien, una de las ventajas que tuvieron ellos fue la de ingeniárselas muy bien para poder hacer una organización para poderse reunir, y dentro de esa reunión concebir, cruzar ideas

para ver cómo producían un movimiento educativo en Venezuela que estuviera tono con lo que estaba ocurriendo, especialmente en Europa y, en el caso de Latinoamérica, en algunos países del Sur.

En función de esa inquietud fue que concibieron la organización de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria que la fundaron en el año 1932, el 15 de enero, (...). Ese día 15 de enero fue prácticamente un día excepcional dentro del ritmo habitual que ellos mantenían en sus reuniones (...). Ese día los hermanos Martínez Centeno ofrecieron generosamente la sede de su colegio, el "Instituto San Pablo", para que se hiciera la reunión y concretar las ideas que ya, desde antes, se habían planteado de una organización más formal que les permitiera, ordenar sus pensamientos en una línea positiva hacia los propósitos de estudio que ya se habían trazado. (...); empezaron reuniéndose muchas veces en la Escuela "República del Paraguay"; allí trabajaba Prieto y después empezó a trabajar la que fuera su esposa, Cecilia Oliveira, y entonces eso facilitaba mucho la siembra de inquietudes (...)

Bueno, yo conocí personalmente a Luís Padrino cuando él era director de Primaria y Normal, porque como yo visitaba con frecuencia la casa de Prieto, (...), lo conocí entre los tantos que visitaban a Prieto (...); además, Padrino era un hombre muy sencillo, muy tratable, y en cierta medida un maestro muy generoso en cuanto a compartir sus inquietudes con los otros maestros, más aún con los maestros jóvenes. Yo era un estudiante de Normal, estaba en Segundo Año de la Escuela Normal para esa época en que más o menos conocí a Luís Padrino. Yo me gradué todavía siendo López Contreras Presidente; yo me gradué en el año 1941 de maestro, y yo visitaba a Prieto desde que llegué [del Estado Nueva Esparta] a estudiar aquí en Caracas.

(...). Luís Padrino era una persona madura, ya tenía una experiencia bien ganada en el campo del magisterio. Yo apenas era un muchacho, pero sí recuerdo que era un hombre de una personalidad muy sociable, muy atractiva; es decir, inspiraba una gran confianza en el trato, se veía que era en realidad un educador en todo lo que eran sus manifestaciones externas en su trato, amén de

que era un hombre propenso a prestar ayuda, a prestar orientación, a facilitar el entendimiento entre las personas (...); entonces, no es que diría que llegué a ser amigo de Luís Padrino, en el estricto sentido de la palabra amigo, pero en cierta medida llegué a ser un contertulio de Luís Padrino; (...). (Luque Guillermo, entrevista al Dr. Rivas Casado Eduardo, diciembre de 2009).

Cuando revisamos en el Índice General de la *Revista Pedagógica*, los veinticuatro números publicados entre 1933 y 1935, hallamos la permanente colaboración de Luís Padrino, el aventajado discípulo de Prieto Figueroa. Doce artículos tienen la firma de Padrino en ese primer período de la revista de la SVMIP. El primero de ellos fue publicado en 1933 en los Números III y IV bajo el título “*Mis alumnos*”; luego siguieron: “*El libro del ciego*”, Nro. V; “*Una escuela abierta*”, Nros. VI y VII; “*El látigo en los niños nunca está demás*”, Nro. VIII; “*El niño en la familia y en la escuela* (Sección Práctica) Nro. IX; “*Qué es la calle para la familia y para la escuela*”, Nro. XI; “*La moral y su enseñanza*”, Nro. XII; “*Procedimiento de las frases normales en la lectura*”, Nros. XIII y XIV; “*Una importante obra nacional*”, Nro. XV; “*Lección modelo de dictado*”, (Sección Práctica) Nros. XIX, XX y XXI; “*Lección de dictado*”, Nro. XXII; y, “*Los textos de enseñanza*”, Nro. XXIII.

En “*Una escuela abierta*”, por caso, Padrino describe con trazos rápidos la tensión y circunstancias de la escuela tradicional al inicio de clases; la percepción en el rostro de los niños de alegría, recelo o miedo en ellos; resume la relación que se establece entre alumnos y maestros inmersos en la rutina de la escuela herbartiana oficial.

Sólo el sonido agudo y largo de la campana que nos llama repercute a cada instante en nuestro ser. Esta campana... ¿para qué se inventaron las campanas? Sólo sirven para indicarnos un comienzo y seguir una ruta definida; por eso ella me atormenta, porque es mezquina y egoísta, porque no me deja gozar en toda su amplitud la dicha de un tema que se varía, porque me deja masti-cando frases que bien puedo digerir en provecho de mi pequeña comunidad. ¡Oh! Si mi salón fuera abierto a todos los horizontes, si no existiera esta campana que me tortura y me delata, si fuera

libre, libre al escoger mi plan y mis métodos tendría fuerzas suficientes para aventar lejos, muy lejos, este sofoco que me ahoga.

Una Escuela abierta es un conjunto musical de voces desafinadas; unos salones que despiden un timbre agudo, mientras otros sólo dan la impresión de notas graves en desacorde y todas juntas, hacen del Maestro el improvisado de una danza que sólo tiene la ida y la vuelta: Es nuestra música, quizá ruido para otros, para los que no saben ver la armonía de un deseo en embrión, ni pueden oír esa sonoridad que da el grito del hombre en muchos pechos de niños. Lo que ellos no saben ver, es lo que nosotros adivinamos, (...). Es nuestra música, la que no podemos difundir, porque es muy nuestra y no la saben comprender. (Luque Guillermo, 2010, pág. 71)

En lenguaje elusivo, tangencial, Padrino quiere a la vez eludir la censura de la dictadura gomecista y plantear, así sea de modo metafórico, la situación impuesta por la escuela tradicional simbolizado en un recurso de todos los días y horas: la campana. La que interrumpe el diálogo, la actividad continua, la que también impone el silencio y se obstruye una armonía posible si existiera la posibilidad de escoger *planes* y *métodos* distintos. Es lo que “ellos”, en velada alusión a las autoridades de la educación, no saben ver ni comprender. No se queda allí Padrino y finaliza su artículo con una contundente acusación acerca de algo que, en su parecer, conspira contra la condición bella y humana que deben tener las escuelas.

(...) Pero estos que tanto vemos, son los que no quisiéramos ver; porque ellos forman un conjunto lleno de miedo y angustia por un fantasma que cada día se acerca más. Y luego hablamos de sentimiento Estético. Sí, todo lo bello y noble de un niño se refunde en la forma terriblemente desfigurada de un Examen y de un Examinador llamado serio y justo. ¿Y cómo hacerles comprender el fin práctico de la enseñanza, si cada niño estudia por temor? ¿Cómo darles noción de belleza, si todos tiemblan de duda? Temor y duda, son los agujijones que mueven cada fibra infantil; por el uno se atragantan de trivialidades, por la otra aceptan inciertos, reglas y teorías que casi nunca comprenden; y

ese es nuestro estímulo para hacerlos más reales; y a veces llenos de cansancio nos asalta también la duda, y pensamos, ¿no habrá otra forma de hacer justicia a las aptitudes de cada niño? (Luque Guillermo. 2010, pág. 72)

Luego, en la segunda etapa de la *Revista Pedagógica*, a partir de 1936, época de transición hacia la democracia de masas y de muy medidas libertades políticas bajo el gobierno del general Eleazar López Contreras, hallamos un artículo que es de gran importancia tanto por el tema que en él se trata como por su incidencia en el desarrollo a futuro de las preocupaciones intelectuales de Luís Padrino. Se trata de un trabajo titulado “*Consideraciones acerca de la Escuela Rural*”, que apareció en los Nros. 25, 26 y 27, Año III, de enero, febrero y marzo de 1936.

Descubre Padrino en este extenso artículo una preocupación en la que se hace evidente un trabajo sostenido de estudio y reflexión; preocupación que sin duda tenía como hueso y nervio sus raíces culturales y que es muy probable compartiera con los miembros más cercanos de la *SVMIP*: se trata de la cuestión de la educación de nuestra mayoritaria población campesina. En ese escrito, y en contraste con el mezquino enfoque que en el papel alguno que otro ministro gomecista le dio en sus Memorias, Padrino, en ruptura radical, se apartó de la orientación preexistente que reducía la educación campesina a impartir los rudimentos de trabajo sobre la tierra. La ruptura comienza con el *fin* que debe tener la Escuela Rural.

*“El fin que persigue la Escuela Rural no es, como muchos lo han preconizado, el adscribir al niño campesino a la vida del campo, sino **incorporarlo a la cultura nacional**; puesto que ella trata de fomentar y **crear en nuestro campesino una conciencia colectiva** de acuerdo con las circunstancias y problemas del lugar; **mediante la organización de Sociedades de Trabajadores y de Cooperativas Agrícolas**; con la instalación de una Cruz Roja que preste servicios a la colectividad y con la fundación de Casas de recreo.*

Si en el orden material es trascendental su cometido, no lo es menos en el moral y social. La Escuela Rural por la fuerza misma de su finalidad está obligada a llevar a cabo una campaña

higiénica con la colaboración de las autoridades y padres de familia.” (Padrino Luís, 1936, pág. 11)

La consecución de tales fines, según Padrino, supone que la Escuela Rural debe tener “Programas Mínimos” de asignaturas como aritmética, gramática, historia, geografía, que partan “de la vida misma del campo y de las necesidades del campesinado”. Y esto ya descubre la orientación pedagógica propia de la Escuela Nueva o Activa. Asocia a esa nueva Escuela Rural con “una nueva vida para el campesino” que como ser racional tiene derecho “a una elevación superior” en el proceso de desarrollo social, para que “el pedazo de tierra que posee despierte sus fuerzas también dormidas y sean su basamento para todas las conquistas ciudadanas” ¿Para quién es esa Escuela Rural? Nos dice que “no sólo para los niños, sino también y con mayor razón, para los adultos”. Escuela Rural debe atender en mayor número de horas a los niños sin descuidar la educación de los adultos; debe inculcar “un conocimiento firme y un amor intenso por todo lo nuestro y por nuestra tierra; una conciencia cívica en que se funde el conocimiento del “importante papel que ellos desempeñan en el desarrollo total de nuestra Patria”. Finaliza Padrino con una proposición pedagógica de suma importancia y de mucha actualidad: “en las Escuelas Rurales no se debe tener al niño en una actitud pasiva; sino que ha de tomarse muy en cuenta la célebre máxima pedagógica de ‘aprender haciendo’”. (Padrino, 1936, Págs.11, 12, 14).

Es concepción de Padrino que los Programas de las Escuelas Rurales no deben ser un “índice de conocimientos” separados de la vida misma del campo y separados de sus propios medios. Nos dice Padrino que.

Todo Programa, ya sea urbano o rural, debe llevar como fin primordial el llamar la atención del alumno sobre las cosas que le rodean; que las observe y luego compare para que dé a los hechos y a las cosas su fiel interpretación.

La Escuela Rural debe tener Programas Mínimos, (...), de algunas asignaturas; y debe dar preferencia a los trabajos manuales, tomados éstos en una mayor amplitud.

Las lecciones agrícolas, pecuarias y cría de animales domésticos deben colocarse en primer término; como asimismo, en los que

van dedicados a las niñas de economía y labores domésticas. Todo el desarrollo de los programas debe ser de una manera activa, es decir, que los educandos tomen parte directa en la adquisición de los conocimientos.

Si no sería mucho desear, la escuela Rural debe convertirse en la Escuela del Trabajo. A ello nos lanzamos al tomar en cuenta el papel trascendental de la agricultura en la vida de los pueblos.

La agricultura es la primera en la Economía humana; permite al niño mayor campo de acción y favorece su desarrollo normal.

En resumen los programas para Escuelas Rurales, deben llevar las siguientes miras: fortalecer a los niños y desarrollarlos; incorporarlos a la vida del hogar y de la comunidad; prepararlos para saber aprovechar el medio en el cual vive y puedan ser de esta manera hombres de trabajo y de acción; formarles un carácter que manifiesten en su excelente conducta personal y social". (Padrino, 1936, pág. 17)

¿Por qué considera Padrino que esa Escuela Rural debe educar también a los adultos del campo? Porque todos los esfuerzos orientados a inculcar nuevos hábitos de responsabilidad, de higiene y modales en los niños “resultarían inútiles si no se consigue inculcarlos primero a sus padres, ya que el niño imitativo como es, haría sólo lo que ve hacer a diario a sus familiares y el campesino nuestro, por regla general, vive apegado a sus costumbres y tradiciones”. (Padrino, 1936, pág. 14). Estima necesaria la “unión entre la ciudad y la Escuela Rural”; convoca los esfuerzos y la colaboración de los “hombres de la ciudad y de las Agrupaciones que en ella existen”. (Padrino, 1936, págs. 12-13). Sin duda, una nueva concepción social y política basada en la pedagogía de la Escuela Nueva se presentaba al país todavía rural por la distribución y ocupación de la población, no obstante que la explotación petrolera, como economía de enclave, era desde 1926 la fuente más importante de nuestras divisas con base a las exportaciones; pero el país nacional, más allá de los nuevos grupos urbanos, era rural, campesino, analfabeta, víctima de enfermedades curables y desnutrido. A esa realidad se dirigían las preocupaciones del pedagogo y ciudadano Padrino.

Luís Padrino y su “Relato de un Niño Indígena”

Lo indígena y la terrible realidad del campo eran vivencias muy hondas en Luís Padrino. De indio y modos campesinos estaba hecho. A tales atávicas realidades respondió su inteligencia cultivada, su sensibilidad de educador. No solamente la nueva Escuela Rural por él propuesta debía considerar el desarrollo psicológico, biológico y cultural de los niños campesinos; también, esa Escuela Rural “ha de implantar un conjunto de actividades que a la vez que los instruyan los recreen. Pueden comprender éstas: el juego, el canto, las dramatizaciones, trabajos manuales y economía doméstica”. (Padrino, 1936, pág. 16). Y añade algo muy importante para llevar al niño campesino a la vida social: la posesión de los “medios de comunicación” como el castellano, y las nociones de historia y geografía.

Relato de un niño indígena (1935), en tanto obra destinada a los niños de los primeros grados de la educación primaria, se propuso adentrarlos a la vida social mediante el recurso dramatizado de las nociones de historia y geografía. Obra que según el propio autor tiene por método el cronológico progresivo; su procedimiento, el anecdótico; su sistema, el Centro de Interés; su forma, la dramatización; su tema principal, el niño y la historia. La obra se divide en dos partes y cincuenta y un capítulos a los que añade una clase modelo para niños de primer grado que el autor desarrolló en la Escuela “República del Paraguay”. En la obra que comentamos, Padrino da vida a Carapo, un niño indígena y su hermana Areani, cuyos relatos nos hacen conocer sus chozas o bohíos, su historia y, finalmente, sus relaciones con el mundo. Apenas si sea necesario preguntarse cuánto de Padrino hay en Carapo cuando sabemos que dicha obra fue dedicada a su madre, Luciana Padrino.

Relato de un niño indígena fue obra premiada por un jurado designado por la Sociedad “AMIGOS DEL LIBRO VENEZOLANO” integrado por: Luís Beltrán Prieto Figueroa, Roberto Martínez Centeno y Fernando Paz Castillo. Recuperemos parte de lo escrito por Prieto Figueroa con relación a los valores de esta obra:

Como preconiza [Ovidio] Decroly, el autor parte siempre de la observación, que tiene por fin poner al niño en contacto con los objetos, los seres, los fenómenos, los acontecimientos, y que es el

medio para movilizar las otras actividades mentales y sirve de base a los demás ejercicios. Pasa luego a las asociaciones en el espacio (geografía), asociaciones en el tiempo (historia propiamente dicha), investigaciones en el medio y comparación de las necesidades, materias primas, aplicaciones industriales, comercio, las asociaciones de causa o efecto, “los porqués”, tan de acuerdo con la mentalidad infantil; hasta llegar por último a la expresión, que es todo aquello que permite dar a conocer nuestro pensamiento (...)

El libro, escrito con sencillez y cuidado trae indicaciones metodológicas y de técnica escolar dignas de tomarse en cuenta, tales como: la división de los alumnos en grupos para el trabajo escolar, (...); la adopción del cuaderno único, llamado también cuaderno de vida, (...); y la aplicación del método de los Centros de Interés, que tomando al niño como centro de la actividad educativa, lleva a estudiar todo cuanto interesa que sea conocido primero por el niño, de acuerdo siempre con el desarrollo intelectual de éste. (...).

Es de notar que en el libro cada lección va seguida de ejercicios, cuestionarios y resúmenes, los que en mi concepto, si se siguen las indicaciones del autor, son el más seguro medio para estimular la actividad y dirigir la autoeducación del niño. Es éste un recurso invaluable, puesto en práctica por la Didáctica nueva, cuyos resultados maravillosos se ponen de manifiesto en aquellas escuelas donde ha sido utilizado. (...); pues ha de tenerse en cuenta que en la escuela de hoy no es mejor maestro quien enseña más cosas, sino el que muestra a los alumnos mejores caminos para la investigación personal, (...). (Prieto Figueroa, Luís Beltrán, 1935, pp. 4 y 5)

En 1938 la obra *Relato de un niño indígena* tiene ya tres ediciones y Prieto Figueroa sostuvo que podía considerarse “la primera en su clase en América” (Prieto Figueroa, 1986, pág. 271). *Relato de un niño indígena* se publica en el mismo año en que su autor, Padrino, es nombrado Presidente de la SVMIP; por paradoja trágica, en los primeros días de enero de 1936, es echado del Ministerio de Instrucción Pública junto a Prieto, Fermín y

otros educadores que firmaron el Manifiesto o llamado a la Unión Popular contra el gomecista. Los pormenores de esa situación nos fueron relatados por una de las despedidas, Mercedes Fermín.

El 3 de enero sale el Manifiesto famoso (...). Yo estaba en la Plaza Bolívar, yo era una muchacha y todos los estudiantes estábamos en la calle, andando, gritando. (...). Estábamos todo el tiempo en la calle, (...). Estábamos en la Plaza Bolívar cuando vino Luis Troconis Guerrero con el manifiesto; entonces yo me leí mi Manifiesto y lo firmé. Entonces le digo: vamos a firmar a Prieto y a Cecilia [Oliveira de Prieto]; entonces yo, por mi cuenta, puse los nombres de Prieto y de Cecilia y los metí ahí. Ya Miguel [Suniaga] estaba, pero a Padrino y éstos los metí ahí. (...) Entonces cual será mi sorpresa que a los siguientes días nos raspan a todos. Nos destituyeron a todos los que habíamos firmado el manifiesto, a los maestros. (Luque Guillermo, entrevista a Mercedes Fermín, 26 de noviembre de 1997).

Conviene recordar que sobre los educadores y educadoras pesaba la abusiva prohibición gomecista según la cual, so pena de ser despedidos, no debían manifestar ideas políticas ni tomar parte en partido alguno. Gómez había muerto, pero el espíritu represivo del gomecismo lo sobrevivió de varias maneras que coartaban la libertad de pensamiento, de asociación política de los educadores.

La entrada al Ministerio de Instrucción Pública del escritor Rómulo Gallegos va a hacer posible que la vida del maestro Luís Padrino cambie para bien suyo y el país. Con el apoyo de la dirigencia de la prestigiosa SVMIP y la anuencia del Ministro Gallegos y Mariano Picón Salas, que para entonces tenía el cargo de Superintendente de Educación, el maestro Padrino y la distinguida educadora Flor González, son becados para que estudien los reconocidos adelantos de la Educación Rural en México, en el estado de Guerrero. No sólo se había seleccionado a un excelente educador que había probado su voluntad de superación mediante el estudio y capacidad de trabajo; también se había escogido al maestro que de manera más actualizada había planteado el tema de la Educación Rural con un

conocimiento evidente de las revistas pedagógicas, cuadernos y publicaciones que sobre el tema se habían publicado en México y Ecuador.

El México de Lázaro Cárdenas y la Tercera Conferencia Interamericana.

Luis Padrino sale a México en 1936 y regresa al país a finales de 1939, cuando todavía el general López Contreras ejercía la presidencia de la República; no por el voto del pueblo, sino por el de un puñado de senadores y diputados en su mayoría gomecistas. Con la beca ofrecida, un mundo nuevo se abre a formación cultural y al desarrollo de su consciencia política de que dejará su impronta en sus posiciones ante los problemas nacionales.

Es el México poseedor de una omnipresente cultura prehispánica; una nación con un poderoso movimiento campesino y obrero que presenciaba entonces la política social y antiimperialista del general Lázaro Cárdenas, electo presidente para el período 1934 -1940. El 13 de diciembre del año de su elección, Lázaro Cárdenas establece una reforma educativa de orientación socialista. En esa reforma cultural y educativa, la escuela fue pensada como centro de la reestructuración económica y social por la incidencia que debía tener en la elevación intelectual y moral del pueblo, por la capacitación técnica que debía impulsar. Esa escuela, al modo en que la había concebido José Vasconcelos años atrás cuando fue Secretario de Educación Pública (1921-1924), debía orientar su acción cultural a la redención de las masas campesinas indígenas, las más desvalidas, por lo que el papel de los educadores adquiriría una mayor significación: no se requería una educación que preparara para la competencia individualista o lucha contra sus semejantes; la escuela concebida en el gobierno de Lázaro Cárdenas debía ser una escuela nueva que educara en la común actividad que estuviera al servicio de la comunidad y sus transformaciones democráticas, socialistas y pacíficas; en fin, una escuela para una sociedad más igualitaria y solidaria, útil, en contacto con la naturaleza, que prepare para el trabajo colectivizado; una escuela única dirigida por el Estado. En síntesis,

la educación fue otra de las prioridades del gobierno de Cárdenas, quien hizo esfuerzos para que la enseñanza en México mejorara cualitativamente y estuviera enfocada al avance social. Por ello, el gobierno amplió los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación, asignando además un papel más relevante a los educadores como promotores del cambio hacia una sociedad más justa. (Chen Charpentier Jorge, 2007, p.135)

El 18 de marzo del año 1938 Lázaro Cárdenas nacionaliza la industria petrolera en manos de las grandes trusts del petróleo mundial y la devuelve a todos los mexicanos. Esta experiencia, sin duda, marcará de modo definitivo la conciencia política de Padrino hacia posiciones nacionalistas, antiimperialistas y socialistas.

También es el momento, en México, de su matrimonio con la educadora venezolana Flor González en 1937, de cuya unión nacieron dos hijos: Freddy y Flor, el primero tempranamente fallecido. En el mes de agosto, del año de su matrimonio, Padrino fue el representante por Venezuela en la Tercera Conferencia Interamericana de Educación en México. Su ponencia se tituló “Escuela Rural Indoamericana” y le fueron aprobadas diecinueve conclusiones, todas de sumo interés para el desarrollo de la economía y la cultura del campesino en condición de ciudadano. (62) De esa intensa labor de estudio y preparación para su acción creadora en Venezuela dejó constancia Prieto Figueroa:

cupó a Luis Padrino la honra de representar a Venezuela en la III Conferencia Interamericana de Educación, a la que presento tres trabajos: uno sobre el estado de la Educación en Venezuela, otro sobre el magisterio venezolano, sus aspiraciones y sus luchas y el tercero titulado “La Educación Rural Indoamericana”. Esta última tesis fue aprobada por la Conferencia, triunfando sobre otras ponencias con igual finalidad presentadas por profesores mexicanos, y a pesar de que la ponencia oficial estaba confiada a un alto representante del magisterio azteca, quien resultó derrotado. En esta Conferencia Luis Padrino pudo poner en alto el nombre de Venezuela, que por primera vez se veía representada en un Congreso educacional por un verdadero maestro y de méritos

auténticos. En esa Conferencia representaba Luís Padrino no sólo al gobierno de Venezuela, sino que también le fue conferida la representación de la Federación Venezolana de Maestros, de la cual forma parte como miembro muy distinguido, (...).

Luís Padrino regresó a Venezuela después de dos años de asiduos estudios e investigaciones acuciosas de los métodos y procedimientos de la Educación Rural en México, donde viajó y trabajó con el propósito de aquilatar conocimientos utilizables en Venezuela para una obra de elevación cultural de nuestra masa campesina, y de mejoramiento humano de nuestro pueblo.” (Prieto Figueroa, 1986 pág 271)

Ayotzinapa, Ayer y Hoy (1938)

No es la primera contribución del educador Luís Padrino al conocimiento y mejor orientación de la Educación Rural en Venezuela, pero sí podemos afirmar que es una obra, la primera en su tema, donde se muestra en toda su plenitud como autor. Y no sólo eso. También es en la bibliografía nacional la primera con propósito pedagógico que da cuenta de una experiencia educativa allende nuestras fronteras. *Ayotzinapa, ayer y hoy* (Escuelas Normales Rurales Mexicanas), describe el funcionamiento de la moderna Educación Rural en el estado de Guerrero, México. Presenta con la vivacidad de quien observa el futuro y sus posibilidades para Venezuela, la organización de las Escuelas Rurales Campesinas Mexicanas. La obra tiene por base la reelaboración de escritos o informes que Padrino envió al Ministerio de Educación Nacional, para hacer saber, cuanto antes, la reglamentación de las citadas instituciones. Quien lea estos escritos relativos a lo que vivía entonces México en Educación Rural, siente, percibe, el interés de Padrino en divulgar sobre la marcha de sus estudios una importante experiencia que a su alma de educador y reformador se le ofrecía como un camino a conocer, estudiar, adaptar y seguir según nuestra realidad; y, según él, era posible hacerlo, intentarlo, para elevar la condición material, cultural y moral de nuestras masas campesinas analfabetas y depauperadas; de nuestros campesinos sin tierras y asistencia del Estado. Lo primero que destaca Padrino de dichas Escuelas Rurales Campesinas Mexicanas es que

(...) nacieron con el deseo de incorporar al campesino mexicano a la cultura nacional; por el anhelo de homogeneizar la nación mexicana, en cuanto a idioma, cultura y mejores formas de vida cívica dentro de la sociedad en la cual vive, de la que forma parte y de la que constituye su nervio vital.

Nos dice Padrino (1938) que “iniciado este movimiento de regeneración patrio”, con las Escuelas Rurales campesinas, se produjeron cambios significativos en los términos que siguen: 1. Desaparecieron las escuelas elementales cuyos programas fueron sustituidos por nociones de vida real campesina, conocimientos y resolución de problemas. 2. Esos cambios convirtieron a las nuevas escuelas en factor de mejoramiento social gracias a la enseñanza agro-pecuarias, aprendizajes de industrias y oficios rurales. 3. Se impartió a los campesinos conocimientos sobre el medio ambiente junto con nociones de geografía económica e historia. 4. Los deportes y juegos se organizaron dentro de la comunidad para vitalizar cuerpo y espíritu. Agrega Padrino algo esencial, ineludible, que tuvieron que afrontar los reformadores mexicanos: la preparación de un maestro capacitado

(...) para dirigir a esas comunidades; de un maestro capacitado y entrenado para poder impartir esos conocimientos a los campesinos, - niños y adultos-; de aquí nació la necesidad de tener maestros preparados técnicamente en las enseñanzas y sobre todo en la de la agricultura, ya que casi todos los problemas de los campesinos están relacionados con esta materia. (Padrino, 1938, pág. 13)

En resumen, lo que Padrino (1938) nos dice es que los reformadores de la educación rural mexicana quieren una “escuela del campo, para la gente del campo y sobre la vida del campo”. Para el logro de tal propósito los reformadores mexicanos recorrieron un camino de cambios, de transformaciones: 1. La fundación de la Escuela Normal Especial hacia 1922, destinada a preparar al personal docente de esas Escuelas del Campo o Escuela Normal Rural Mexicana. 2. hacia 1932, esas Escuelas Normales Rurales experimentaron una definitiva transformación que amplió y afirmó sus propósitos.

De sus aulas salían y salen en la actualidad maestros con espíritu realmente visionario, (...). Se procuró instalar dichas escuelas en centros realmente rurales, se planeó dotarlas de terrenos y herramientas para el cultivo e incremento de las industrias, con la construcción de anexos y por último, educar a los alumnos dentro de un internado mixto con el propósito de dar igual oportunidad a hombre y a mujeres.

Al instalar dichas escuelas en las condiciones ya expuestas se perseguía educar a los alumnos en un medio apropiado; darles preparación especial para que estuvieran capacitados para atender a las necesidades de los campesinos, y sobre todo, prepararles para que al finalizar la carrera ya estuvieran compenetrados de la necesidad de regenerar y levantar el campesinado. (Padrino, 1938, pág. 15).

En su exposición introductoria a la narración pormenorizada de su experiencia en Ayotzinapa, población campesina del estado de Guerrero, Padrino nos informa que en ese año de 1932 las Escuelas Normales Rurales experimentan otra transformación en cuanto a su estructura, organización y tiempo de estudios: las Escuelas Regionales Campesinas, que son instituciones educativas derivadas de aquéllas con una duración de cuatro años y tres cursos bien definidos (Curso Preparatorio; Curso Agrícola Industrial; y, Curso Normal): Al final de tales Cursos, nos dice Padrino (1938), el maestro “ya no será el que enseña simplemente a leer y a escribir, sino el verdadero orientador de una comunidad”.

Ayotzinapa, ayer y hoy es obra dividida en tres grandes partes cuyos temas son: Organización y Funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales; Organización del Trabajo Escolar en las Escuelas Normales Rurales; y, Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa (Estado de Guerrero). Es obra sembrada en la tierra de nuestros problemas del campo de antes y de ahora; obra que sorprende por su acuciosidad y penetración inteligente de una realidad común en la América del Sur.

Curso Elemental de Educación Rural (1940)

Es la segunda incursión que con acierto realiza Luís Padrino acerca del tema de la Educación Rural; ahora sí, pensada para el país. Cuando se edita esta obra, ya Padrino se hallaba en Venezuela desde finales de 1939 contratado por el Ministerio de Educación Nacional en calidad de Comisionado de Educación Rural. Conjuntamente a su labor profesional, prosigue su labor de lucha gremial en las filas de la Federación Venezolana de Maestros (FVM), continuadora, sin solución de continuidad, de las labores educativas y luchas gremiales de la SVMIP. Para el año de su regreso a Venezuela, Padrino asume por votación mayoritaria la Presidencia de la FVM. Le corresponde desde esa responsabilidad gremial y política dirigir una comunicación al general Eleazar López Contreras para enterarlo de algunos cambios en la publicación del gremio.

(...) en su afán de difundir su acción cultural en todas las regiones y entre todas las clases sociales del país, [la FVM] ha decidido reiniciar la publicación de la Revista Pedagógica que le sirve de órgano.

Para dar mayor amplitud e interés a dicha Revista incorporaremos a los temas netamente pedagógicos secciones y artículos de interés general a cargo de competentes colaboradores nacionales y extranjeros.

Aspiramos a que nuestra publicación alcance un puesto señalado en la prensa pedagógica de América y no dudamos que, dada la importancia de verdaderos contornos nacionales que entraña dicho empeño, nuestra empresa contará con la valiosa simpatía del Primer Magistrado de la Nación. (Padrino, FVM, 1939).

No sabemos con cuanta simpatía recibió el general López Contreras esa comunicación, pero suponemos que no fue reacio a la misma toda vez que bajo su gobierno se contrató por un año a la Misión de Pedagogos Chilenos, acusada por la derecha, laica y religiosa, de ateos, masones, socialistas y partidarios del Estado Docente; además, fue en ese año de 1936 cuando se realizó la Primera Convención del Magisterio Venezolano con la asistencia de importantes funcionarios del Ministerio de Educación

Nacional, que derivó en la fundación de la FVM; y, finalmente, fue su gobierno quien le otorgó la beca a Padrino para ir a estudiar a México. Y México, su experiencia revolucionaria y educativa en el campo, avivó aún más la llama de reformador habida en Padrino, esa que ya había mostrado en sus artículos en la Revista Pedagógica, y del mismo modo en su obra *Relato de un niño indígena*.

Lo más importante de su viaje a México, no es que él leyó ni que él aprendió, sino que él vivió lo que había sido justamente la ilusión que él había tenido en lo que debía haber sido la educación rural en su país. La vivió en México, por eso vino convencido de que había que hacer un proceso revolucionario también aquí a través de la educación; la concepción de transformación que tuvo Padrino para la educación rural fue, a la luz de lo que era la educación en aquellos tiempos aquí en Venezuela, fue realmente una concepción revolucionaria; es decir, contribuir a la transformación de la vida del país a través de la educación rural. (Luque Guillermo, entrevista al doctor Rivas Casado, 2010).

Bien en su condición de Comisionado de Educación Rural, bien por presidir la más importante organización gremial en la que se formó, Padrino desplegó una inusual energía creadora en su trabajo intelectual y en su paciente labor de organizador de instituciones destinadas a la formación de nuestros educadores rurales y campesinos que, hoy y siempre, convoca a las nuevas generaciones a la emulación de tan esforzado héroe civil de nuestra cultura nacional. En poco tiempo, Padrino fundó las Escuelas Rurales que siguen: TAMANACO, SOROCAIMA, PARAMACONI, GUAICAMACUTO, CAURIMARE, CARABOBO, EL HATILLO, SAN LUIS y TOCUYITO. Además, crea la Escuela Rural EL MÁCARO y funda diez Misiones Rurales. (de Padrino González Flor, s/f).

Pudiera pensarse que la campaña regeneradora del campo venezolano emprendida por Luís Padrino y la educadora Flor González de Padrino, transcurrió en terreno sin piedras profundas y malas raíces que obstruyeran su paciente arado de cultura y organización; no fue así. En el año 1947, siete años después de la obra que comentamos, el Ministerio de Educación

Nacional publicó *La Escuela Rural, su Organización y Funcionamiento*, cuya autoría corresponde a la educadora Flor González de Padrino. El libro da cuenta por varios caminos de una experiencia de estudio y trabajo que con honradez se intentó en el país y que no siempre halló el mejor entusiasmo y apoyo dentro de la estructura de la burocracia educativa oficial. Veamos lo que la autora de modo inusual y valiente nos dice acerca sus labores junto a Padrino y los obstáculos y prejuicios que hallaron.

Tanto mi esposo, Luís Padrino como yo, a nuestro regreso [a Venezuela] solo, pudimos prestar por un lapso de 3 meses, colaboración al Despacho de Educación, pues por causas ajenas al deseo que nos animaba nos llevaron a presentar, al titular de entonces, formal renuncia de los cargos con que se nos había investido, sin embargo, en tan escaso tiempo nos dedicamos a organizar y reglamentar, con Programas y Planes específicos de trabajos las Misiones Rurales, ya en marcha y la Normal Rural, apenas en intención.

Volvimos al Despacho de Educación en Octubre de 1938, llamados por el entonces titular de la cartera, doctor Enrique Tejera, quien con visión serena y responsable enfoca el problema de la educación rural, tomando como punto de partida la institución que ciertamente constituye su base. Es así como surge a la vida cultural, económica y política venezolana la Escuela Rural que describimos en la presente obra que con firmeza, aseguro es exclusiva y propia del medio venezolano.

Se crea entonces, el Servicio de Educación Rural, adscrito a la Dirección de Educación Primaria y Normal. Luís Padrino con cargo de Comisionado de Educación Rural y yo con el de Sub-Comisionada. Juntos emprendimos de nuevo esta labor y es de justicia el que consignemos la ayuda fervorosa y entusiasta de un grupo de maestros, que sin ser titulares, esperanzados se daban a la tarea, sin escatimar esfuerzos ni sacrificios, sin importarles el sol, la lluvia o la noche, por todos los caminos hicieron posible cuajar en realidad lo que comenzó por ser una aspiración del Ministro tejera.

Para estos maestros rurales de corazón y de espíritu, (...), les tiendo la mano para saludar en ellos el primer grito de efectiva liberación campesina.

El libro que hoy presento, como bien se ve, es el fruto de 4 años de ardua, ruda, hermosa y estimulante labor en el campo de la educación rural. No es una escueta teoría, ni unos simples principios doctrinarios forjados al calor de una oficina. Es, sencillamente, lo que se pudo lograr hacer y en ese estado, mediante inventario minucioso, fue entregado al nuevo Comisionado que nos substituyó, cuando circunstancias similares a las anteriores en ese año de 1942, ambos ya en el cargo de Comisionados, nos condujeron al inevitable camino de la Renuncia. (González de Padrino Flor, 1947, págs. 6-7)

Curso elemental de educación rural (1940), está compuesta de trece capítulos, está dedicada tanto a los maestros rurales como a los alumnos de la Escuela Normal Rural “El Mácaro”, y dice que es resumen de otra obra suya inédita intitulada “*Escuelas Rurales*”. En la Introducción nos dice Padrino que esta nueva obra suya “se debe a la labor tesonera, persistente y tenaz de la Federación Venezolana de Maestros en pro del Niño, la Escuela y la Cultura Patria”, y, en definitiva, a persistente labor del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa. (Padrino, 1940, págs. 12 -13).

Curso Elemental de Educación Rural, ya es obra pensada para la obra de educación por realizar en Venezuela, país con una población rural ajena al proceso cultural y social general. ¿Cómo conceptúa Padrino nuestra Escuela Rural?

La Escuela Rural Venezolana persigue como fin primordial incorporar de una manera activa al adulto y al niño campesinos a la vida económico-social de la Nación; para el efecto tratará de fomentar y crear en los campesinos una conciencia colectiva de acuerdo con las circunstancias y problemas del lugar, a la vez que los capacitará para que mediante ella puedan reaccionar sobre el medio en el cual actúan y viven. Cualquier tendencia ajena a este propósito desviaría la finalidad de la escuela rural. (Padrino, 1940, pág. 15)

La Escuela Rural, su educación, según Padrino, debe promover una vida social “con ideales hacia una sociedad más humana”. Y no sólo esto. También se propone darle solución a los problemas materiales que asedian la vida de nuestros campesinos, niños y adultos, hombres y mujeres. La Escuela Rural por él concebida y propuesta

Considerará la penuria económica de la vida del campesino para procurar dotarle en la medida de sus posibilidades, de una mejor fuente de ingreso, preocupación que abarcará no sólo el aspecto material, sino que tomará también en cuenta el deseo de preparación profesional de padre y de hijo. En este sentido incrementará los oficios, pequeñas industrias rurales y trabajos agrícolas. Estos últimos en el Huerto Escolar tendrán el carácter de experimental para demostrar con ello al campesinado la posibilidad de introducir en la región, con probabilidades de éxito lisonjero, algunos cultivos que para la comunidad permanecieron ignorados. (Padrino, 1940, pág. 16)

Claro está, y será una insistencia de Padrino, como de Prieto Figueroa y hasta de Don Simón Rodríguez en el siglo XIX, que esas nuevas finalidades educativas y de cultura, requieren de un maestro educado, formado, culto, apasionado de su labor.

(...) el Programa a desarrollar por la Escuela Rural, implica que cada Maestro se convierta en un investigador del alma del niño campesino, del ambiente de la comunidad; que abonde sus inquietudes y aspiraciones y tome el resultado de esas investigaciones como medio para la educación y la labor que ha de realizar.

El Maestro Rural ha de ir a cada comunidad provisto de un sano espíritu crítico con el fin de estudiar en su región los motivos de las diferencias individuales, que tantos han hecho resaltar entre los niños de familias acomodadas y los hijos de la clase trabajadora; diferencia que si en realidad es cierta en parte, sólo obedece, en primer lugar, al conjunto de estímulos que rodean a uno y otro, a las condiciones en que cada quien se desarrolla y sobre

todo a las posibilidades de producción intelectual que rodean al niño acomodado. El Maestro Rural por intermedio de su escuela habrá de probar que sólo era necesario crear posibilidades semejantes, métodos más justos y científicos y salir del recinto de sus cuatro paredes. (Padrino, 1940, pág. 17)

Saber, observación y actualidad hallamos en las páginas de este libro de Padrino; conocimiento hondo de nuestra realidad campesina. A la Escuela Rural venezolana le asignará las finalidades que siguen: investigación, extensión hacia la comunidad y sus problemas, promoción de la independencia en el pensar y obrar, carácter funcional y activo, objetividad y espíritu científico, y, responder a los fines de la vida.

Con relación a los criterios pedagógicos que en la Escuela Rural deben prevalecer en el tratamiento de los niños, Padrino no duda en señalar que uno esencial se refiere a conservar y acrecentar la natural fuente de energía que en él lo mueve a la actividad e impulsa su desarrollo. Lo anterior sólo es posible si se respeta “la vida misma del niño y su natural desenvolvimiento”.

La Escuela Rural considera al niño de esta forma y da cabida a los siguientes postulados:

- 1º- Todo conocimiento ha de ser deseado, exigido y pedido por el niño mismo
- 2º- El papel del maestro se ha de reducir a despertar en los niños una necesidad y luego coleccionar los medios de satisfacerla y ponerlos a su disposición.
- 3º- Todo conocimiento debe ser adquirido directamente sobre las cosas.
- 4º- El favorecer con el trabajo individual libre el desarrollo de su propia iniciativa.
- 5º- El establecer el trabajo colectivo, para que el niño vaya aprendiendo a corresponder al llamado de la colectividad cuando ésta necesite de su esfuerzo.
- 6º- En vista de que está destinada al ambiente rural, su labor también se orientará a crear en los alumnos una conciencia rural y una verdadera y activa adaptación al medio.

- 7º-El incrementar los trabajos agrícolas, de industrias y de economía doméstica.
- 8º-El tener presente que exigir docilidad a los niños es preparar siervos y contribuir a formar seres inadaptados y explotados.
- 9º-El implantar en consecuencia una disciplina a base del respeto y de la responsabilidad, lo que sólo se consigue mediante la instalación del gobierno propio de los niños.
- 10º-El establecer cooperativas y abrir campañas de todo género.
- 11º-El contribuir a desterrar del niño ese sentimiento de inferioridad que con relación al adulto se ha formado y que una fatal Pedagogía le hizo creer.
- 12º-El procurar por todos los medios fortalecer en el niño la conciencia de su propio valer, con el fin de llevarlo a adoptar espiritualmente un método que le afirme y consolide su propia personalidad. (Padrino, 1940 págs 23,- 24))

Los fines de la Escuela Rural, su concepción del niño, de la comunidad, su orientación, significado, dirección, la cooperación, su organización material, organización técnica, programas y horarios, entre otros, son los temas de que trata la obra con sencillez, precisión y método. Rivas Casado aporta información de gran interés en lo que concierne a la labor de Padrino en pro de la educación Rural en Venezuela.

Cuando Padrino va a México, va como una de sus primeras misiones, va a hacer un estudio que permitiera explorar las posibilidades de iniciar en Venezuela un movimiento de formación de maestros rurales, bajo la experiencia que ya había desarrollado el gobierno mexicano después de la revolución; ese fue un movimiento ejemplar, no sólo en América Latina sino en todo el mundo, el movimiento de las Escuelas Rurales en México.

Luís Padrino fue, prácticamente, de los maestros orientados dentro de todo lo que fue la filosofía de la Escuela Activa o Nueva, por todo lo que fuer la práctica de Montessori, Decroly, él estaba dentro de esa corriente, pero de una manera más amplia; todo ese grupo de maestros estuvo influido por la filosofía de John Dewey, que abarcó todavía un panorama mucho más amplio, porque no

fue solamente sobre la concepción didáctica del hacer educativo, sino sobre la concepción humana de la finalidad de la educación; es decir, formar al hombre pensador, pero al mismo tiempo al hombre activo, al hombre ejecutor, al hombre hacedor; es decir, el pragmatismo deweyano, en cierta medida, es la base esencial que amalgama el pensamiento de todo ese grupo de educadores de la Escuela Activa, de todos esos líderes de la Escuela Nueva venezolana, (...).

No hay que olvidar que Padrino fue el creador de las Misiones Rurales en Venezuela. Y esas Misiones Rurales fueron el germen que paulatinamente dio lugar, o evolucionó para dar lugar, a las Escuelas Normales Rurales, a la formación de maestros rurales; porque las Misiones Rurales eran menos formales como Misiones Pedagógicas; estaban orientadas fundamentalmente al desarrollo rural a través de una capacitación no solamente de las manos, sino también de la mente desde el punto de vista de la cultura. No sólo cuidar al árbol, diríamos, sino cultivar al árbol. O sea, tener amor al campo, al medio rural, por el trabajo rural. Es decir, había una filosofía que iba más allá de la simple práctica de la agricultura.

Lo que hacían [bajo el gomecismo] era seguir consagrando lo que ya se venía haciendo; en vez de formar seres humanos desarrollados integralmente como ciudadanos del medio rural, lo que se formaban eran esclavos del medio; es decir, gente condenada a vivir allí y a no avanzar; entonces lo esencial era formarlos intelectual, física y moralmente para que avanzaran; desde luego defendiendo, haciendo progresar el medio rural. Por eso fue que tuvieron la convicción de que si no había una educación integral, orientada a esa finalidad, era muy difícil formar una conciencia de desarrollo en el medio rural en esas condiciones.

Padrino no solamente que establece una ruptura, es que fractura el concepto de Educación Rural que existía en el país, porque la Educación Rural en el país no existía en el medio rural, estaba la misma escuela que había en el medio urbano; por supuesto, más atrasada, porque nadie quería ir a una escuela que estuviera a determinada distancia de la capital, o de las capitales del interior

del país. Entonces, las escuelas que había en los campos, en los pueblos del interior, eran trasplantes exactos en cuanto a la forma, aun cuando en el contenido y en cuanto al desarrollo eran muy débiles y, por supuesto, lo que creaban era una desigualdad total en cuanto a la formación que se hacía en el medio rural. (...)
(Luque Guillermo, entrevista al Dr. Rivas Casado E, 2009)

El mismo año de edición de su *Curso Elemental de Educación Rural*, y en coautoría con Prieto Figueroa, se edita la obra *La Escuela Nueva en Venezuela* (1940). En esfuerzo común, aparece Luis Padrino asociado a Prieto Figueroa, ahora en una obra escrita por dos miembros de la vanguardia pedagógica de entonces; obra que, todavía hoy, es de innegable interés y actualidad tanto para el conocimiento de nuestra evolución educativa como para la acción transformadora en la escuela y más allá.

Prieto Figueroa y Luis Padrino proceden a una indagación y exposición que recurre a varios procedimientos: a) la presentación biográfica del profesor Sabas Olaizola, [director de la recién fundada Experimental Venezuela]; b) la exposición de la teoría y práctica de la escuela activa; c) el Plan de Trabajo de la Escuela Experimental en su orientación y contenidos; d) la visión general del Plan Venezuela –Uruguay; e) aspectos varios de la Escuela Experimental José Artigas; y, f) la elaboración de un interesante capítulo acerca de las tres escuelas experimentales de Hispanoamérica.

Como se ve, los autores que comentamos aportaron a nuestra bibliografía pedagógica una obra muy completa e informada que sirvió de inspiración y guía segura a lo más activo intelectual y socialmente del magisterio nacional que ambos autores habían organizado y educado desde la época de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y, luego, en la Federación Venezolana de Maestros.

Los autores de La Escuela Nueva en Venezuela nos informan que las escuelas experimentales en tanto que Escuelas Nuevas o Activas tienen por contexto el esfuerzo sostenido de hombres y mujeres que se han propuesto en la América Hispana una cultura

autóctona, porque nuestro continente quiere y necesita crearse “su propia cultura, (...)

Según los autores Prieto y Padrino, esa escuela Nueva en la que se trabaja con los Centros de Interés, el método de Proyectos y el Plan Dalton, es la más conveniente a los pueblos indoamericanos porque se conjugan los intereses del niño y los de la comunidad que vive en ella, porque esa Escuela Nueva responde a sus problemas, escuela y comunidad forman un medio ambiente en el que se conjugan influencias plenas de vitalidad. La escuela no es una institución rutinaria, muerta y aislada; por el contrario, es “una comunidad vital” que está en “contacto con la naturaleza”, con las manifestaciones más amplias y más plenamente modernas de la vida social y económica actual; escuela que parte del principio según el cual “sólo lo vivido es aprendido”.

La Escuela Nueva que reportan de modo magistral Prieto y Padrino, se propone como imperativo categórico “la transformación de la enseñanza tradicional concebida como instrucción por asignaturas” y basa su actividad en los centros de interés, esto es, en motivos alrededor de los cuales se congregan varias nociones que adquieren los alumnos de forma más orgánica”. Tal escuela sigue a [Ovidio] Decroly y a [John] Dewey y concibe sus métodos “como formas didácticas en que la experiencia teórica, denominada saber, nace de la experiencia vital, que se llama vivir”. (...)

La teoría y práctica de la Escuela Nueva aparece nítida y precisa en las páginas de este bello libro (...). Libro que recoge nuestra experiencia en la José G. Artigas (1937), la primera Escuela Experimental seguida de la Experimental Venezuela (1939), ambas fundadas y dirigidas por [el educador uruguayo] Sabas Olaizola. (Luque, 2008, pp. 36 a 38)

La política y lo Político en Padrino

En Luís Padrino hallamos varios momentos significativos: el de su formación pedagógica en la SVMIP junto a Luís Beltrán Prieto Figueroa y Miguel Suniaga desde 1932 a 1936; el de estudio y maduración política en México en el campo de la Educación Rural desde 1936 hasta 1939; el

que abarca, a su regreso, los años finales del gobierno de López Contreras y se extiende a lo largo del gobierno del general Isaías Medina Angarita; el que marca el golpe de Estado del 18 de Octubre de 1945 y abarca la Junta Revolucionaria de Gobierno y la Presidencia de Rómulo Gallegos y; finalmente, el que se inicia con el golpe de Estado a Gallegos el 24 de noviembre de 1948 y desemboca en la dictadura militar controlada por el general Marcos Pérez Jiménez que se prolonga hasta el 23 de enero de 1958.

No dudamos en sostener que el desempeño de Luís Padrino tanto en las luchas gremiales como en la organización de la Educación Rural, tuvo su mejor momento en el período que va de 1932 a 1948; también es el más abundante y significativo en cuanto a obra pedagógica escrita se refiere; en ese período Padrino formó parte del prestigioso liderazgo gremial que desde la SVMIP y la FVM le dio impulso a las luchas por la democratización de la educación o educación de masas, el laicismo, la coeducación, la escuela centrada en los intereses del niño e inmersa en la vida y en la naturaleza; en fin, la educación como un asunto político de primer orden que debe estar bajo la orientación, supervisión y financiamiento del Estado; educación en la que deben participar los padres y representantes, las comunidades, y en la que tiene cabida la colaboración de los sectores privados, laicos y religiosos, según las leyes y normas establecidas. Luís Padrino, en tanto líder gremial y discípulo de Prieto Figueroa, fue un culto portador y defensor de tales principios que guiaron y guían hoy las luchas en el campo de la educación y la democracia; si acaso ambas podemos separarlas por conjunción copulativa alguna. Con relación a su concepción de las relaciones del Estado con la educación, Flor González de Padrino nos dice lo que en él era convicción:

Él siempre decía que el Estado era el que marcaba la directriz, tanto de la educación como de los educadores. Ahora, el desarrollo de esa educación y de la práctica dependía precisamente de la buena educación de los educadores. El Estado ponía los medios, pero los educadores ponían la educación. Él siempre idealizó eso. Él siempre idealizó que el muchachito del barrio debía comer, debía estudiar, debía todo... igualito la muchachita. Que fuera católico, no católico, que hiciera la primera comunión con traje de cola, eso no tenía nada que ver con tu educación. Creo yo que

no estaba tan equivocado, y mi mamá, por inercia, opinaba lo mismo. (...) (Luque Guillermo, entrevista a Flor González Padrino, 2006)

A más de lo anterior, conviene establecer aquí un aspecto importante, de interés para una mejor comprensión de su personalidad en el plano de la política: Luís Padrino, lo hemos visto, es un educador cuyo saber pedagógico no es en él adorno para el ejercicio de alguna forma de narcisismo intelectual; no. Y así como supo asimilar para su crecimiento y creación sus orígenes sociales y culturales, en Padrino ese saber pedagógico estuvo atado a un conjunto de preocupaciones sociales, morales y estéticas que en él mismo tenían viva presencia: la niñez desvalida, la escuela castigadora, el campesino analfabeto de la letra y el trabajo abandonado a su suerte, la desprotección social del magisterio y su minusvalía política como ciudadano. Lo político estuvo siempre presente en sus preocupaciones y acciones de organizador gremial y creador de instituciones educativas. De eso no hay dudas. Pero esa presencia de lo político no lo llevó a la política militante. Padrino no militó en partido alguno. En este aspecto no siguió los pasos de su maestro Prieto Figueroa, para quien la reforma educativa pensada, deseada, necesaria, sentida, pasaba por dilucidar la cuestión del poder mediante la lucha política democrática a través de organizaciones de partido. No hubo en el alma de Padrino esta pasión por el poder que quiere disponer de recursos y hombres en función de un proyecto, sea este democrático o no. Así las cosas, Padrino no participará, a diferencia de Prieto Figueroa y Mercedes Fermín ni en ORVE, ni en el PDN, ni en AD, ni en el MEP. Esta decisión suya de no militar en partido alguno, esta visto, no fue obstáculo para compartir proyectos y trabajos gremiales y de naturaleza pedagógica con Prieto y Fermín. A la presidencia de la SVMIP y de la FVM accedió Luís Padrino sin tener que mostrar carnet de partido alguno; fue suficiente, como debe ser, su inteligente dedicación al estudio de nuestros problemas educativos, su labor con Prieto y otros a la organización gremial, y el empeño que puso en la creación de instituciones educativas favorecedoras de una mejor vida a nuestra clase campesina. Su independencia partidista, profesionalismo, liderazgo gremial y reconocida bonhomía, le facilitaron el acceso a la Dirección de Educación Primaria y Normal en el gobierno del general Medina

Angarita. Para la FVM había llegado uno de los suyos a un importante cargo en el Ministerio de la Educación Nacional; un gremialista que en su ejecutoria no dio motivos de protesta por lastimar los intereses de algún educador o educadora; un funcionario que le dio brillo a ese cargo con saber y responsabilidad. Ahora bien, por paradoja, a tan alta responsabilidad administrativa debe renunciar con motivo de los sucesos del 18 de Octubre de 1945. El golpe de Estado que desaloja a Medina del poder lo dejó cesante. En esas nuevas condiciones en que gobernaba una Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Betancourt, el Ministro encargado de la Educación, el doctor Humberto García Arocha, no lo ratifica en el cargo. Lo cierto es que Padrino, ni con la Junta ni con el gobierno de Rómulo Gallegos volverá a cargos importantes, al menos a lo interno del Ministerio de Educación Nacional. Padrino ejercerá lo docencia en la Escuela Normal Gran Colombia donde enseñará Pedagogía, Metodología y Cívica; dictará cursos para maestros, maestras y supervisores en todo el país; también fue Presidente de la Comisión de Pensum y Programas del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora bien, un hecho nos parece muy conveniente para ilustrar tanto la capacidad pedagógica y política no militante de Luis Padrino, así como la valoración que Prieto Figueroa tenía de su discípulo y compañero de luchas gremiales. Se trata, ni más ni menos, del nombramiento de Padrino, el 3 de octubre de 1947, como Presidente de la Comisión Técnica de Educación Nacional cuya misión comenzaba y terminaba con la consulta y preparación del el texto de la Ley Orgánica de Educación que Prieto Figueroa, en su condición de ministro de Educación Nacional del gobierno de Rómulo Gallegos, presentaría al Congreso en sus sesiones del 11 de agosto del año 1948.

La Comisión Técnica presidida por Padrino estuvo integrada por los educadores Reinaldo Leandro Mora (Secretario General), Víctor Manuel Orozco (Vocal), Pedro Salazar Gamboa (Vocal), René Domínguez (Vocal) y Felipe Massiani (Vocal). Padrino, Orozco, Salazar y Massiani, eran líderes gremiales identificados con los principios pedagógicos y políticos de la FVM, con una estrecha relación con Prieto pero no militaban en partido alguno; reconocidos militantes de AD lo fueron Leandro Mora y René Domínguez. No era, precisamente, como entonces lo dijo el Partido Socialcristiano Copei y la jerarquía de la Iglesia

Católica, una Comisión Técnica integrada por militantes del partido de gobierno. (Luque Guillermo, 2009, pág. 350 – 351). Ese argumento y otros no menos mentirosos se lanzaron contra las labores de la Comisión presidida por Luis Padrino incluso aún antes de que se diera a conocer el texto de la Ley de Educación que la Comisión antes nombrada sometió a consulta con gremios docentes, partidos políticos, asociaciones. Feroz fue la campaña de la prensa conservadora; la de El Gráfico, vocero del partido Copei; también La Religión, órgano político de la jerarquía Católica y del Estado Vaticano. Igual que en el año 1936, la derecha pedagógica le adjudicó un supuesto carácter fascista, nazi y comunista al Proyecto de Ley Orgánica de Educación en consulta y discusión; se dijo, como en otras ocasiones, que se pretendía el monopolio de la educación y la eliminación de la educación privada. Tan inclemente fue el ataque que la Comisión presidida por Luis Padrino se vio en la obligación de responder mediante un Comunicado del que tomamos los aspectos más relevantes.

Tanto el Presidente de la Comisión, como el secretario y los cuatro Vocales somos profesores venezolanos, cuya mora y cuya actuación es suficientemente conocida. De este modo, en las deliberaciones y demás actividades que tuvieron por finalidad la preparación, discusión, y revisión del anteproyecto de Ley, acordes en todo momento con una ética y con una vocación ciudadana y profesional a la cual hemos respondido siempre, actuamos con espíritu pedagógico y venezolano, y en todas las oportunidades nuestro criterio docente y nuestra independencia espiritual estuvieron firme y libremente ejercidos.

Para que el anteproyecto correspondiera en su contenido y objetivos a los diferentes aspectos de la realidad venezolana, la Comisión gestionó y tomó muy en cuenta las sugerencias y experiencias de las personas y agrupaciones vinculadas, directa e indirectamente, a la educación nacional. Así lo comprueba la circular de la Comisión Técnica del 26 de enero del presente año.

Diversas disposiciones de la vigente Ley de Educación cuyo valor positivo es innegable, fueron incorporadas al texto del referido anteproyecto.

Las actividades de esta Comisión en materia tan delicada se ajustaron a las normas contenidas en el capítulo V de la Constitución de la República y en las instrucciones emanadas del señor Ministro de Educación Nacional, quien trabajó constante y fervorosamente en la redacción del anteproyecto de Ley.

En cuanto a los asesores extranjeros, compañeros en una empresa intelectual en la cual ha existido siempre coincidencias de todos en la unidad de pensamiento democrático y docente, dejamos constancia – por una elemental cuestión de mera lealtad – de que en todas las ocasiones contemplaron los problemas, ya humanos o técnico, políticos o sociales, que necesariamente surgieron en las diversas etapas de la redacción y debate del anteproyecto de Ley, con el mismo espíritu democrático y la misma filosofía educacional que no es de la exclusiva adopción y ejercicio de nosotros los venezolanos, (...)

Por lo expuesto, rechazamos serena pero enérgicamente, como profesores venezolanos, el insidioso editorial cuyo contenido extrañamos tanto por la naturaleza de “La Religión”, como porque aparece este diario haciéndose eco de la campaña calumniosa que han comenzado a desatar otros órganos de prensa de la capital, contra la Ley de Educación. (PPVSSXX, Gobierno y Época del Presidente Rómulo Gallegos, Nro. 96, 1992, Documento 1479, págs. 275-276).

Fue este un momento de mucha importancia tanto en la evolución hacia la educación democrática nacional como en la trayectoria personal del educador Luís Padrino; también será, hasta donde sabemos, su última actividad pública notoria tanto por la naturaleza de lo que estaba en juego como por sus repercusiones en el debate político nacional. En verdad, cuando hemos afirmado que Padrino no tuvo militancia política, no hemos dicho que careciera de inclinaciones en ese campo por sus convicciones ideológicas. En este tan importante asunto, Flor González, su hija nos afirmó que su padre

(...). Nunca estuvo inscrito en algún partido político; mi mamá, menos. (...) Nadie te puede decir que Luís Padrino estuvo inscrito en ningún partido político; si tiraba para algún

lado, tiraba para el comunismo; era izquierdista totalmente, pero tenía amigos en todos los bandos; a él lo respetaban todos; nunca quiso inscribirse en ningún partido. [Tuvo vínculos] con Prieto y con todos, con absolutamente todos, porque a Rómulo Betancourt lo conocí yo chiquita porque él venía a esta casa y yo iba a la de él; también conocí mucho a Rafael Caldera, porque él venía mucho a esta casa y yo iba a la de él; también conocí mucho a Jóvito [Villalba]

(...) El doctor Caldera sabía que Luís Padrino jamás hubiera votado por él, porque él mismo se lo decía; porque le decía: "tú eres un curero, y a mí los curas no". Y Caldera trataba de convencerlo a él y él nada que ver (...). (Luque Guillermo, entrevista a Flor González Padrino, 16 de septiembre de 2006).

Luís Padrino, en todo caso, jamás dejó de ser ni el hombre en quien todos reconocían esfuerzo de estudio, trabajo en beneficio de las mayorías del país, espíritu de superación y adhesión ideológica y sentimental a Prieto Figueroa. Un hecho narrado por su hija confirma esto último como esa su tendencia hacia su ubicación en la izquierda política del país.

La primera vez en mi vida que voté, voté por Prieto; sí, voté por Prieto y no por AD. Voto la primera vez en mi vida por Prieto Figueroa en 1968; porque da la casualidad que ese fue el año en que mi papá se enferma; realmente él no podía votar y yo voy a votar por primera vez. Él estaba hospitalizado en el Hospital Militar, y él me dijo: "Mire hija, yo sé que es la primera vez que usted va a votar y eso a lo mejor la ilusiona; usted puede votar por quién le dé la gana, pero yo le voy a pedir un favor, vote por Prieto, porque usted está votando por mí. El voto que yo no le puedo dar a mi hermano, se lo va a dar usted". Bueno, y yo fui y voté por Prieto, porque estaba votando por mi papá. (...). (Luque Guillermo, entrevista a Flor González Padrino, 2006)

Interesa ahora que abordemos un rasgo muy acusado en la personalidad de Luís Padrino que es la base de la admiración y respeto que todos le profesaron: su permanente espíritu de superación, su autodidactismo,

su inconformidad con lo aprendido. A su especialización obtenida en México agregó los estudios de bachillerato para seguir estudios de Derecho y luego doctorado en Ciencias Políticas en la UCV.

(...). Mi papá no se cansaba nunca. Sí, y nunca consideró que sabía bastante; nunca se consideró lo suficientemente preparado. Y cuando le decían que era una enciclopedia andante, él decía: "ay dios mío, y con todo lo que me falta por aprender". Mira, mi papá sabía de todo, desde cocinar como los dioses hasta todo; todo el mundo lo consideraba una maravilla, una lumbrera de sapiencia; hasta donde yo sé todo lo que le preguntaba lo sabía. Lo que más me impresionó era su tenacidad para estudiar constantemente. Todos los días estudiaba; estudiar, estudiar, estudiar para aprender. Lo de él era aprender; él decía que el que leía viajaba en el tiempo, viajaba en la cultura, viajaba en todo; el que no leía era un ser muerto; él no se fastidiaba nunca. Y lo que más me impresionaba era su tenacidad para estar todo el tiempo estudiando; algo había que estudiar. Y sus últimos años de vida se dedicó a escribir esos libros de Derecho; ni salía del escritorio, sino todo el tiempo escribiendo, escribiendo. Me impresionaba su capacidad de trabajo y su sed de aprendizaje. También amaba cocinar, tocar cuatro, amaba cantar. Tocaba cuatro, guitarra, piano, por su propia cuenta, nadie lo enseñó. Autodidacta total. Aprendió a hablar francés por su propia cuenta; hablaba tan fluido como cualquier francés y nadie le dio clases y nunca estuvo en Francia. (...). Él lo aprendió solito en su sofá repitiéndoselo en un grabador a ver si lo decía bien. Por eso te digo que a mi papá nadie le puso las cosas en bandeja de plata. (...) (Luque Guillermo, entrevista a Flor González Padrino, 2006).

Concluidos sus estudios de Abogado, Luís Padrino se doctoró en Ciencias Políticas en 1948, el mismo año del golpe de Estado dirigido desde las filas del reaccionarismo militar y el desprecio de la oligarquía al gobierno democrático de Rómulo Gallegos. Hasta donde hemos investigado, su reconocido liderazgo gremial en las filas de la FVM, su protagonismo en la Comisión Técnica de Educación Nacional y, no menos, su

muy conocido vínculo ideológico y emocional con Prieto Figueroa, fueron elementos suficientes para ser un perseguido, detenido y relegado por la Junta Militar de Gobierno encabezado por el teniente Coronel Carlos Delgado Chalbaud. En esos años de persecución política Padrino se dedicará al ejercicio del derecho hasta sus últimos días. Apenas suponemos el desasosiego espiritual en quien presencié la persecución de sus compañeros de la FVM, la desarticulación sistemática de esa organización y de la política educativa por la que venía luchando desde 1932..

Luego de la caída de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958, Luís Padrino no volverá a cargos de importancia en la burocracia de la Educación Nacional; tampoco Prieto Figueroa y la combativa educadora Mercedes Fermín tendrán cabida en el Ministerio de Educación; corrían los tiempos del recién estrenado “pacto de puntofijo” y en virtud de ese acuerdo político se vetó a las figuras más representativas del Estado docente.

Dedicado a su profesión de abogado, Padrino escribió varias obras en el campo del derecho: *La cesación de pagos y su alcance en el Código de Comercio Venezolano*; *El recurso de la casación civil en la casación venezolana (1964)*; *La competencia en el código de comercio y la casación venezolana*. La Junta de Gobierno presidida por el Dr. Edgar Sanabria, sucesor en ese cargo del contralmirante Wolfgang Larrazábal, aprueba la designación de Padrino en calidad de Cónsul en Islas Canarias, España. Poco duró en el cargo por incompatibilidad con negociados allí establecidos. Padrino, con su renuncia, supo conservar la dignidad de su alta misión y repudió oportunismos y corruptelas.

Luís Padrino falleció en Caracas, en el Hospital Militar, el 17 de enero de 1969, a la edad de sesenta años. Su obra pensada y sentida con la autenticidad de quien se entregó a la transformación cultural, económica y política del empobrecido campo venezolano, es referencia obligada para quienes emprendan hoy igual batalla por la efectiva liberación de nuestros campesinos y campesinas; condición indispensable para avanzar con pasos ciertos y firmes hacia una economía menos dependiente de las exportaciones petroleras y una sociedad más equilibrada, mejor distribuida en nuestro territorio y con una sustentable relación con nuestros recursos renovables. La obra de Luís Padrino, es reflexión culta y experiencia viva con la que pueden contar nuestros educadores y educadoras de ese campo que

aún lucha por lo que es la base material de su redención: la tierra, y, con ella, los bienes universales de la cultura, de la ciudadanía.

Bibliografía.

Fuentes Primarias.

Archivos

- Archivo Luís Beltrán Prieto Figueroa, Biblioteca Nacional, Sala Pedro Manuel Arcaya.
- Archivo privado del doctor Luís Antonio Padrino.

Documentos Públicos.

- *Colección de Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX.* (1992). Congreso de la República, Caracas, Gobierno y Época del Presidente Rómulo Gallegos, La opinión política a través de la prensa, Nro. 96.
- GONZÁLEZ DE PADRINO, Flor. *Biografía del Dr. Luís Padrino* (s/f), Caracas, Grupo Escolar “Luís Padrino”, Avenida San Martín. (Mimeografiado).
- *Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso en sus Sesiones Ordinarias.* (1924). República de los Estados Unidos de Venezuela.

Fuentes Orales.

- Luque, Guillermo. *Entrevistas a la doctora Mercedes Fermín*, Caracas, 26 de noviembre de 1997 y 27 de septiembre de 2001.
- Luque, Guillermo. *Entrevista a la Lic. Flor Padrino González*, Caracas, 16 de septiembre de 2009.
- Luque, Guillermo. *Entrevista al doctor Eduardo Rivas Casado*, Caracas, 16 de diciembre de 2009.

Revistas.

- *Revista Pedagógica* (Órgano de la SVMIP) (1936), Caracas, Nros. 25-26 y 27, Año III, enero, febrero y marzo.
- *III Conferencia Interamericana de Educación* (Boletín Informativo) (1937), México, D.F., agosto.
- *Investigación y Postgrado* (2000), Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Vol. 15, Nro. 1.

Bibliografía.

- ÁLVAREZ GARCÍA, Marcos. (2007). *Líderes políticos del siglo xx en América Latina*, Santiago de Chile, Ciencias Humanas, Ediciones LOM.
- DE LA PLAZA, Salvador. (1976). *El problema de la tierra, Caracas, UCV, FACES*, División de Publicaciones, Vol. V.
- LUQUE, Guillermo (2010). *Didáctica y pedagogía de la escuela nueva (Revista pedagógica. 1933-1937)*, Caracas, Ediciones de la Fundación Luís Beltrán Prieto Figueroa.
- _____ . (2009). *Educación, estado y nación (Una historia política de La educación oficial venezolana. 1928-1958)*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Milenio Libre.
- - _____ . (Coordinador)(2008). Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez, Ministerio del Poder Popular para la Cultura, Fundación Editorial El perro y la rana.
- _____ . (2002). *Prieto Figueroa: Maestro de América (Su labor Pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela)*, Caracas, UCV, Fondo editorial de Humanidades y Educación.
- PADRINO, Luis (1935). *Relato de un niño indígena*, Caracas, Ediciones La Tierra.
- _____ . (1938). *Ayotzinapa, ayer y hoy*, Caracas. Editorial Latorre.
- _____ . (1940). *Curso elemental de educación rural*, Caracas, Editorial Elite.

- PRIETO FIGUEROA, Luís Beltrán (1986). *Maestros de América*, Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República, Imprenta Nacional

Índice

PRESENTACIÓN	9
MEDIO SIGLO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN VENEZUELA: UNA MIRADA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Preliminar	13
PERÍODO 1950 – 1969:	
Consolidación del Jardín de Infancia	16
PERÍODO 1970-1980:	
La Expansión de la Educación Preescolar	20
PERÍODO 1981 – 1990:	
El Cambio de Paradigma o la Transformación Curricular	25
PERÍODO 1991 2001:	
De la Acción Neoliberal al Discurso Inclusivo	30
LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN VENEZUELA: UNA MIRADA HACIA LA HISTORIA (1951-2001)	
A) Un Vistazo hacia la Dictadura:	
Gobierno de Pérez Jiménez (1951-1958)	39
1. Marcos Pérez Jiménez el Hombre tras el Poder.	39
2. La Educación Primaria en la Normativa Legal de la Década	40
3. Problemas de la Educación Primaria Durante la Dictadura	43
B) Una Mirada a la Primera Década Democrática (1958-1968)	45
1. Expansión de la Educación Primaria: Una Prioridad Nacional	46
2. Primeros Desajustes: Cantidad no Calidad	48
C) Mirando la Segunda Década Democrática:	
De la Reforma a la Revolución educativa (1969-1979)	49
1. La Reforma Educativa:	
Modernización desde la Visión Social Cristiana	50
2. La Revolución Educativa en la Tesis de Modernización	54
3. Las Estadísticas en la Década	56
4. Los Problemas de la Década	57
D) Una Mirada a la Tercera Década Democrática:	
De la Educación Primaria a la Educación Básica (1979 – 1989)	58
1. La Educación Básica: Proyecto Educativo de la Década	60
1.1 El Proyecto de Copei	61

1.2 El Proyecto de Acción Democrática	63
1.3 Otros Proyectos se Vinculan al Nivel	65
2. Cambios en la Normativa de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica	66
3. La Realidad Educativa en Cifras	67
4. Estudios Develan el Problema de la Calidad Educativa E) 1989 – 2001. Observando el Escenario Educativo de los Primeros Seis Grados de la Educación Básica.	69
1. Contexto del Período	69
2. CAP y Velásquez: dos Gobiernos sin Cambios Sustantivos en Materia Educativa	71
3. La Reforma Educativa en el Gobierno de Caldera	71
3.1 Situación que Justificó la Reforma	72
3.2 La Reforma y el Nuevo Currículum para la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica	73
3.3 Una nueva Normativa Evaluativa Acompaña la Reforma	76
3.4 El Programa de Promoción de la Educación Nacional	77
4. Cambios Educativos en el Gobierno de Chávez	77
4.1 Contexto inicial	77
4.2 La Escuela Bolivariana Proyecto Bandera	79
4.3 Las Estadísticas del Período	81
Leyes	89

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN VENEZUELA.

PERÍODO 1951-2001

Introducción	93
I.- Juntas de Gobierno	97
II.- Presidencias de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni (1959-68)	103
III.- Presidencia de Rafael Caldera (1969-74)	110
IV.-Presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-79)	113
V.-Presidencia de Luis Herrera C. (1979-84)	115
VI.-Presidencias de Jaime Lusinchi (1984-89) y de Carlos A. Pérez (1989-93)	118
VII.-Presidencias Ramón J. Velásquez (1993-94) y Rafael Caldera (1994-99)	120
VIII.-Toma de Posesión Presidencial de Hugo Chávez (13-02-1999)	122

LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN VENEZUELA 1951 - 2001

Hitos en las Transformaciones y Creaciones de Escuelas Técnicas. Promulgación Ley de Educación de 1955. Cambios Socio-Políticos. (1951-1960).	126
Consolidación del Proceso Expansivo y de Prestigio de la Educación Técnica. Inicio de otro Enfoque Ideológico: Reforma para Generalización del Bachillerato por el Decreto 120. Implicaciones Pendulares para la Educación Técnica y el Sistema Educativo Venezolano (1961-1979).	132
Ley Orgánica de Educación en 1980.	147
Proyecto Experimental y siguen Reformas Educativas. Surge el área Educación para el Trabajo. (Década de 1980 a 1990)	147
Reorientación del nivel Educación Media Diversificada y Profesional: El Ensayo Curricular de 1991. Resoluciones 543 y 197. Nuevos intentos de articulación con otros niveles educativos y con Formación Profesional. Reactivación de las Escuelas Técnicas, en 1999. Resolución 177. (1991-2001).	155

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN VENEZUELA (1958-1998)

1. Introducción	165
2. La Educación de Adultos: su Fundamentación Legal	169
3. La Educación de Adultos en los Planes de la Nación	174
4. La Educación de Adultos y sus Primeras Instituciones	180
5. La Educación de Adultos en cifras	182
A. Alfabetización:	182
B. Educación Primaria Acelerada:	183
C. Capacitación Profesional:	183
D. La Comisión Nacional de Alfabetización en Acción:	183
6. Los Diferentes Organismos Oficiales Involucrados en la Tarea de Alfabetización	185
El INCE	185
MEDCON	188
Fe y Alegría	189
7. La Educación de Adultos más allá de la Alfabetización:	190
8. La Educación de Adultos en la década del 70	193

9. La Educación de Adultos en la década del 80	194
10. La Educación de Adultos en la década de los 90	194
11. La Educación de Adultos va a las Universidades Nacionales	196
12. Félix Adam y la Educación de Adultos Necesaria	197
13. Reflexiones Finales	198

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA 1952-2002

Introducción	205
1.-Fundamentos Socio-Históricos.	206
2. Regreso a un Gobierno Militar.	213
La Política de Desaceleración de la Educación del Sector Público.	215
3. Universidad, Democracia Representativa y Modernización: 1958-1998.	221
Reorientación de la Política Educativa	236
4. Universidad, Democracia Participativa e Inclusión: 1999-2002.	242

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN VENEZUELA:

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

Breve Historia	265
Reseña Histórica de la Atención del Ciego y Deficiente Visual	275
Reseña Histórica de la Atención de las Personas con Impedimentos Físicos	277
Reseña Histórica de la Atención Integral De las Personas con Autismo	280
Reseña Histórica de la Atención al Sordociego	283

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL SORDO EN VENEZUELA

Consideraciones Preliminares	289
La Educación Oralista Avances en la Organización, Consolidación y Liderazgo	292
Década de los Cincuenta Despertar de los Sordos como Comunidad y Creación del Instituto de la Audición y el Lenguaje	292
Década de los Sesenta Sector Privado y Oficial en la Educación de los Sordos	295
Década de los Setenta	

Ministerio de Educación e Instituto Pedagógico de Caracas: Una Alianza Necesaria	300
La Educación Bilingüe-bicultural para Sordos: Surgimiento, Avances y Retrocesos	305
1985 – 1995: Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo, un Cambio Revolucionario	305
1995 - 2001: Conceptualización y Política de la Educación del Deficiente Educativo en Venezuela, Movimientos Contradictorios	311
Una Mirada Prospectiva	314

RETARDO MENTAL:

CONSTRUYENDO LA HISTORIA DESDE LA INDIFERENCIA

SOCIAL HASTA LA VISIÓN DEL OTRO COMO PERSONA CON DERECHOS.

Etapa 1951-1969: Atención Psiquiátrica- Curativa.	324
Etapa 1970-1974: Concepción Médica Psicopedagógica	327
Etapa 1975-1997: Reorientación del modelo médico al educativo	330
Etapa 1997-2001: Perspectiva Valorizadora hacia un Modelo Educativo Integral.	344

EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

RECONSTRUYENDO SU HISTORIA, DELIMITANDO SU TERRITORIO.

Los Momentos Históricos del Campo.	354
Etapa: Aceptación de la Etiqueta (1968-1973)	354
Etapa II: Expansión de la Atención de las Dificultades de Aprendizaje (1974-1979).	358
Etapa III: Crisis y redimensión de la atención (1980-1997)	365
Etapa IV: Profundización del Modelo de Atención (1997- 2001)	372
A Manera de Conclusión.	374

MUJERES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO 1950-2007

Reconstrucción histórica basada en las relaciones con la educación, la formación, el trabajo y los derechos sociales, civiles y políticos	379
Introducción	379
La Historia de la Educación de las Mujeres y los Signos de Cambio en el Paradigma de la Desigualdad	384

Las Mujeres en los Espacios Públicos	387
El “Parteaguas” en el Caso de las Mujeres	396
El “Parteaguas” para las Mujeres Latinoamericanas	405
Espacios Públicos y Privados para las Mujeres después de los años Sesenta	409
Mujeres en las Profesiones Ligadas a la Ciencia y a la Tecnología: Profesoras, Investigadoras y Programa de Promoción de la Investigación en Venezuela (PPI)	413
Reflexiones y Consideraciones Generales	430
Bibliohemerografía	432

DE LA INVISIBILIDAD A LA PALESTRA PÚBLICA:

50 AÑOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN VENEZUELA 1951-2001.

a.- Educación y uso de los Idiomas Indígenas en las Indias.	447
b.- El Siglo XX Republicano.	451
c.- Los Pueblos Indígenas en la Carta Magna de 1999	469
d.- A Modo de Conclusión.	472

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN VENEZUELA DE 1951 A 2001.

I.- Primera Etapa: 1951 a 1968. Las Escuelas Normales	480
II.- Segunda Etapa. 1969- 1980. El Bachillerato Docente	484
III. Tercera Etapa. 1980 A 2001. La Homologación	486

UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LAS REFORMAS

EDUCACIONALES EN VENEZUELA 1951-2001

Antecedentes	499
La Escuela Nueva	502
Hacia la Reforma de 1969	510
La Planificación Educativa	511
La Pedagogía por Objetivos	515
La Reforma de 1969	517
Hacia la Reforma de 1980	523
Nuevos Rumbos	525
Hacia la Reforma de 1997	528
De Vuelta a lo Pedagógico	534
Para el Año 2001	537

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA DEL SIGLO XX

Estilos de pensamiento y necesidades investigativas.	545
Ideas Preliminares	545
Introducción	546
1.- Algunas Clarificaciones Operativas	547
Lo que Mostramos:	548
3. Comentarios de Cierre y Apertura.	558

BOLÍVAR Y RODRÍGUEZ:

FUENTES IDEOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN NACIONAL.

Introducción	565
I.-Bolívar y la Educación	565
Rodríguez y la Educación.	569
II.-Bolívar y Rodríguez, Vigencia de su Pensamiento Educativo.	574
III.-El Proyecto Educativo Nacional	575
Conclusiones	580

BIOGRAFÍAS	583
-------------------	------------

GUSTAVO ADOLFO RUIZ, EL MAESTRO DE SIEMPRE

La Formación Intelectual de Gustavo Adolfo Ruiz	588
Primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895	594
Simón Rodríguez, Maestro de Escuela de Primeras Letras	598
La Educación de Simón Bolívar	600

BELÉN SANJUÁN, MAESTRA

La Escuela nueva y la educación integral, su inspiración pedagógica	612
El Instituto de Educación Integral, su “Escuelita”	616
Hablan las Páginas de su Libro	619

PEDRO FELIPE LEDEZMA:

AVATAR POLÍTICO Y PEDAGÓGICO DE UNA CONCIENCIA

EN EL SIGLO XX VENEZOLANO

Introducción	624
Travesía Laboral	626

Militante de un Partido Político	627
El Trabajo Gremial en el Colegio de Profesores de Venezuela y como Jubilado	630
Ideólogo de la Política Educativa del Estado Venezolano	631
Pionero de la Política del Postgrado y la Investigación en el IPC	633
Estudioso de la ley de Universidades y de la Responsabilidad Social	635
Investigador y Escritor	639
Cierre	643

LUIS QUIROGA, MAESTRO

Introducción	647
II. Construyendo Caminos	649
III.- Luis Quiroga, Bellista	660
IV. Luis Quiroga. La Esencia	663
Referencia Bibliográfica:	665

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA:

EDUCADOR DE PUEBLOS Y COMBATIENTE SOCIALISTA

Introducción.	666
Cuatro Rasgos Decisivos en el Niño Luis Beltrán.	667
Divulgador de la Escuela Nueva y Fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y la Revista Pedagógica.	672
Hombre Público, Líder del Magisterio y Reformador de la Educación Venezolana a Partir de 1936.	676
Prieto Figueroa: un Exiliado Sembrador de Instituciones y Reformador en Centroamérica.	701
Otra Vez en Venezuela, Otra Vez la Lucha.	709
Ruptura con AD y Radicalización Socialista.	716
Prieto, el MEP y el Camino al Socialismo	721
Prieto y el Debate por la Nacionalización de la Industria Petrolera.	723
El Poeta que Siempre Fue y Se Mostró en Metáforas.	729

MERCEDES FERMÍN:

MAESTRA DE LA ESCUELA NUEVA, DEFENSORA DEL ESTADO

DOCENTE Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICAS DE MASAS.

El Formidable Aprendizaje de una Maestra de la Escuela Nueva.	739
Su Lucha por la Escuela Nueva, el Estado Docente, los Derechos de la Mujer y la Democracia de Masas.	743
Chile: una Oportunidad para Profundizar en la Política.	755
Otra vez en Venezuela, Otra vez la Enconada Lucha.	756
La Superación Profesional como Salida Creativa a la Adversidad del Exilio	762
De Vuelta a la Venezuela del Pacto de Punto Fijo.	764

LUÍS PADRINO: MAESTRO DE LA ESCUELA NUEVA

Y FUNDADOR DE LA EDUCACIÓN RURAL EN VENEZUELA

La Infancia y Primeros Estudios	770
El Maestro Padrino y su Relación con la SVMIP	774
Luís Padrino y su “Relato de un Niño Indígena”	785
El México de Lázaro Cárdenas y la Tercera Conferencia Interamericana.	788
Ayotzinapa, Ayer y Hoy (1938)	790
Curso Elemental de Educación Rural (1940)	793
La política y lo Político en Padrino	802



Gobierno **Bolivariano**
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la **Educación Universitaria**