



EL ESTADO DOCENTE

DESDE LA POLÉMICA Y LA HISTORIA

GUILLERMO LUQUE

MA
COLECCIÓN
MONOGRAFÍAS
TVI

EL ESTADO DOCENTE
DESDE LA POLÉMICA Y LA HISTORIA

EL ESTADO DOCENTE
DESDE LA POLÉMICA Y LA HISTORIA

GUILLERMO LUQUE

**CENTRO
NACIONAL
HISTORIA**

Caracas, 2020

Coordinación editorial

Yessica La Cruz

Diseño de la portada

Aarón Lares

Diagramación

Orión Hernández

Edición

Pablo Ruggeri

Corrección

Miguel Raúl Gómez

Imagen de portada

Pixabay

El Estado docente desde la polémica y la historia

© Guillermo Luque

© Centro Nacional de Historia, 2020

Final Av. Panteón, Foro Libertador, edificio Archivo General de la Nación,

P.B. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

www.presidencia.gob.ve

www.cnh.gob.ve

Depósito Legal: DC0000000000

ISBN: 978-980-419-072-8

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA VENEZOLANA	11
--------------------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

EL ESTADO DOCENTE: CONCEPTO ESENCIAL A LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y PROTAGÓNICA BOLIVARIANA	21
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

ESCRITOS EN EL DEBATE

ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XX: UNA SÍNTESIS PARA LA REFLEXIÓN Y LA POLÉMICA	31
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL Y LA PAZ	51
----------------------------------------------------------------------------	----

PÚBLICO Y PRIVADO EN EDUCACIÓN: VIGENCIA DEL ESTADO DOCENTE EN LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN DEMOCRÁTICA	65
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

EL ESTADO DOCENTE COMO IDEA Y VOLUNTAD DE LUCHA EN LA EDUCADORA MERCEDES FERMÍN	105
---------------------------------------------------------------------------------	-----

DICTADURA E IGLESIA CONTRA EL ESTADO DOCENTE Y LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA LAICA. UNA VISIÓN DESDE LAS PÁGINAS DE LA PRENSA CLANDESTINA (1951-1957)	129
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ENTREVISTAS

PRIETO FIGUEROA Y EL ESTADO DOCENTE EN VENEZUELA	181
--------------------------------------------------	-----

EL ESTADO DOCENTE EN LA CONCEPCIÓN DE MERCEDES FERMÍN	203
-------------------------------------------------------	-----

BIOGRAFÍAS

MERCEDES FERMÍN: MAESTRA DE LA ESCUELA NUEVA,
DEFENSORA DEL ESTADO DOCENTE Y DE LA EDUCACIÓN
DEMOCRÁTICA DE MASAS 245

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: EDUCADOR DE PUEBLOS
Y COMBATIENTE SOCIALISTA 277

Agradecimientos

Esta obra, que reúne un conjunto de diversos materiales —ensayos, artículos de investigación, entrevistas y biografías— producidos como parte de mi trabajo de investigación en torno al Estado docente y la historia política de la educación venezolana, ha sido posible por el interés académico y político de las autoridades del Centro Nacional de Historia, bien bajo los auspicios de Pedro Calzadilla, bien bajo la actual dirección de el colega Alexander Torres Iriarte.

Y sería descuido y hasta injusticia que no refiera el sostenido trabajo de Yessica La Cruz desde su cargo de coordinadora de Publicaciones del CNH, del editor Pablo Ruggeri, así como al corrector Miguel Raúl Gómez y al diseñador Orión Hernández. A todos mis más sinceros agradecimientos por hacer posible esta obra.

PRESENTACIÓN

DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA VENEZOLANA

La profundización del conocimiento histórico para la defensa y la argumentación de la educación pública, de la educación como problema del Estado, del Estado social, del Estado docente, son los temas sustantivos en *El Estado docente desde la polémica y la historia*, de Guillermo Luque: un trabajo exhaustivo, que analiza y explica el debate, la diatriba, las contradicciones, entre grupos de poder con intereses económicos, políticos, ideológicos, culturales y religiosos. La piedra angular de estos enfrentamientos tiene como centro el problema educativo, el cual divide a sus contrincantes según lo vean desde lo público o desde lo privado. Estos sectores, sobre todo aquellos que defienden lo privado, no son homogéneos, aunque en momentos de máxima tensión tienden a agruparse, ya que en el fondo tienen en común un modelo de sociedad, de escuela, de ideología y, sobre todo, de poder.

El trabajo de Guillermo Luque es, además, prolijo en fuentes documentales, las cuales hila entre sí para utilizarlas legítimamente. Las fuentes que sustentan este trabajo son muy precisas y contribuyen claramente con el difícil tema desarrollado, y esta es una más de las cualidades del trabajo histórico emprendido por Luque.

Recordemos las apreciaciones de Laureano Vallenilla Lanz, para quien lo más importante era precisamente la posibilidad de ir más allá del documento, ver el proceso y el contexto histórico que lo había hecho posible, interrogarlo hasta el cansancio, analizarlo, seguir sus pistas, interpretarlo,

relacionarlo, formular hipótesis. En síntesis, desarrollar y usar la imaginación histórica¹, refutando la idea aquella que declaraba que sin fuentes no hay historia, *pas de documents, pas d'histoire*, impuesta por Charles Langlois y Charles Seignobos en *Introduction aux études historiques*, de 1897. Estos últimos anunciaban que el trabajo de reconstrucción de la historia científica se limitaría a precisar y a definir el carácter cronológico del acontecimiento, dentro de una secuencia necesariamente preestablecida. En el prefacio a las *Críticas de sinceridad y exactitud*, señalaba:

Nada más fácil en apariencia, que la lectura e interpretación de un documento histórico; pero nada más difícil en realidad, cuando los maestros nos hacen ver los tropiezos y los peligros que para la verdad histórica representan la falta de preparación, la ligereza, la candidez o la prevención, con que algunos escritores se dan a fabricar historias sobre documentos que no han sido concienzuda y científicamente analizados (...) Pero aun ciñéndose estrictamente a las reglas de la Metodología Histórica (...) En el medio hay que poner talento².

Poner talento –entendiendo las palabras de Vallenilla– significa para el trabajo de reconstrucción histórica: formación, disciplina, estudio, comprensión, análisis, comparación, y todo eso para llegar a la síntesis histórica, a la explicación de lo histórico.

Desde las primeras páginas su autor entra en el terreno de las fuertes contradicciones políticas e ideológicas entre quienes defienden la escuela pública y quienes la adversan. Estos dos grandes grupos son antagónicos y están atravesados por intereses de clase y por el concepto de Estado, sus atribuciones y su liderazgo en la acción social y formadora de conciencias. La defensa de la escuela pública es, sin duda alguna, la tesis esencial del trabajo de nuestro autor. Es la idea que planteó el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa desde sus inicios al frente de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP). Es la escuela como espacio público, como espacio para el aprendizaje de la democracia, de la soberanía, de la nación, de la equidad, de los valores ciudadanos y republicanos. Es ruptura con sectores recalcitrantes de la religión, pero también es ruptura con sectores que ven en la educación privada la posibilidad de negocios y para

1 R. G. Collingwood. *Idea de la historia*, 18.ª edición, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

2 Laureano Vallenilla Lanz. *Críticas de sinceridad y exactitud*, Imprenta Bolívar, Caracas, 1921, pp. V-VI.

ello han construido argumentos que van desde la imposibilidad económica del Estado para mantener una educación de calidad, hasta la libertad de empresa y la libertad en las ideas, aduciendo estatismo en el proceso educativo, etc. Es ruptura con una educación que encierra un modelo de vida, un concepto de hombre, de mujer, de infancia; que profundiza las desigualdades, que entroniza las diferencias; que estará siempre a tono con ciertas formas de poder, con hegemonías, con religiones... con formas de pensar el mundo, la vida, la humanidad... y no para lo mejor.

Debe recordarse que el enfrentamiento entre sectores que defienden la educación como espacio público y otros sectores tiene más de cien años, tomando como fecha de partida uno de sus hitos fundamentales: el Primer Congreso Pedagógico Venezolano, celebrado en el año 1895³.

Este tema, sin embargo, no es cosa del pasado y Guillermo Luque se aboca a su estudio y comprensión hasta los tiempos actuales. Es una discusión que sube de tono en ciertos momentos históricos y, sobre todo, cuando los sectores conservadores, de derecha, recalcitrantes, mercaderes de la educación, o sus combinaciones, sienten el peligro de una política estatal que se sitúa del lado de las mayorías, y que responde frente a la soberanía del pueblo.

En una entrevista que Guillermo Luque le realizara a Prieto Figueroa, este último le explica lo que es el Estado docente de la siguiente manera:

El concepto del Estado docente es un concepto amplio en el cual el Estado es el representante de la educación en el país y está obligado, por su propia función, a crear un movimiento educativo para llevar las ideas a las escuelas, a los maestros, a la sociedad en general. (...), para poder, con la elevación del nivel de las masas populares, llegar al Estado como institución rectora de la vida del país. Eso no podía entenderse en aquel momento (1936) porque había analfabetismo político, que no era propiamente un analfabetismo de la letra sino de las ideas fundamentales. (...) Porque la idea fundamental era que la clase que domina no es el Estado. Es una clase dentro del Estado. Y la idea era precisamente elevar a las clases sociales, elevar a los trabajadores,

3 Véanse Gustavo Adolfo Ruiz: *El Primer Congreso Pedagógico Venezolano, 1895*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado, 1998; otro de Ruiz, de 1954: el artículo titulado “Primer Congreso Pedagógico Venezolano” en la *Revista Educación*, n.º 74, Caracas; y de Guillermo Luque (Coord.): *La educación venezolana. Historia, educación, política. Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico de 1895*, Facultad de Humanidades y Educación, UCV, Caracas, 1996.

a la conciencia general para que pudiera dirigir al Estado. Es por eso que la educación tiene en ese concepto un valor fundamental. Era la manera de elevar al pueblo a la categoría de un organismo pensante, con ideas capaces de interpretar las ideas abstractas de la política y de la función política de los hombres en una sociedad cualquiera. (...) Ese es el concepto del Estado docente, un Estado que actúa con el propósito de formar en el pueblo la capacidad necesaria para la acción política y social⁴.

A esta explicación le siguen unas reflexiones sobre la docencia, y me atrevo a decir que, a las mismas, habría que agregarles la responsabilidad social que hoy tienen las universidades, encargadas desde hace ya varias décadas de la formación social, moral, integral, intelectual y técnica de los y las docentes. Esta es una tarea pendiente. Guillermo Luque en su obra dice con toda razón que la primera tarea es la recuperación de maestros y maestras como intelectuales. Esa tarea es deber de las instituciones formadoras de formadores y formadoras: universidades y pedagógicos. En esto el propio Estado y sus instituciones tienen también responsabilidades y en este caso es de hacer cumplir las leyes (Ley Orgánica de Educación de 2009) y reformular las que impiden o están en franca discrepancia con la educación que el país necesita (Ley de Universidades).

El análisis que Luque hace de Prieto Figueroa recoge algunas líneas gruesas del pensamiento del maestro, las cuales debemos tener en cuenta a la hora de entender la idea de lo público y de las políticas del Estado docente y sus responsabilidades: una de esas líneas define que “todo Estado *responsable* y con *autoridad* asume la orientación general de la educación; esa orientación general contiene una determinada doctrina política y, por tanto, conforma la conciencia de los ciudadanos”.

Esta afirmación define las bases jurídicas y políticas que sustentan la potestad y obligación del Estado en materia educativa y le da, además, prerrogativas en la orientación doctrinaria de la educación y de la escuela. Esa sería su función. Esta tarea no puede ser delegada a grupos u organizaciones, sean laicos o religiosos, ya que esos grupos tienen intereses particulares y desvían el interés de la nación. Sin embargo, a lo largo del tiempo, hemos visto la vulneración del Estado docente, fuese por debilidad o por interés del propio legislador en traspasar la acción educativa y su orientación a sectores

4 Entrevista de Guillermo Luque a Prieto Figueroa el 7 de febrero de 1992.

privados, debilitando exprofeso al Estado. Una tercera causa de esa vulneración –la hemos visto en los últimos tiempos– es la acusación de estatista mediante diferentes subterfugios, entre ellos: la manipulación mediante la propaganda para provocar y exacerbar el miedo al comunismo, una de las tantas fantasías que habita en la mente del conservadurismo; o la intervención de la familia y otros asuntos relacionados con la libertad de cultos y religiones; o también la falacia de privatizar la educación universitaria para mejorar la escuela primaria o básica. Ninguno tiene asidero. En la base de estos mecanismos está el poder económico liberal o neoliberal, y para soportarse necesitan formas de pensar, formas de vivir. Esto es posible por las debilidades del Estado frente a las posiciones conservadoras y de derecha.

Volviendo a los fines del Estado docente expuestos por el maestro Prieto Figueroa, estos serían

el resultado del debate democrático de los programas entre los diversos partidos políticos como de la más amplia consulta posible no solo a los sectores interesados en la educación, sino al pueblo mismo. Esa educación servida por el Estado lo debe ser de masas, para las mayorías, lo que no quiere decir que por ello carezca de calidad⁵.

Esto último guarda relación con la justicia social y el igualitarismo, plataforma de una educación democrática, que es el tercer elemento que termina de armar el trabajo de Luque sobre el Estado docente. Este tercer elemento es la *escuela unificada*, y hasta ahora este importantísimo aspecto era apenas mencionado en los trabajos en historia de la educación venezolana. Creo que es uno de los temas que habría que estudiar, trabajar e incorporar a la discusión, porque no es un asunto menor. Es crucial y hace una gran diferencia y viene a explicar mejor, y más a fondo, lo que el Estado docente conforma como tesis. Mercedes Fermín, quien fuera asambleísta en el año 1947, cuando se discutía el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, la definió de la siguiente manera:

La escuela unificada o “integrada” que constituye la base central de ese Proyecto de Ley de Educación aspira a dar a la escuela, por una parte, una verdadera organización que atienda al desarrollo de la inteligencia y de los hábitos del niño sin que este sufra desajustes en su propio desarrollo

5 *Ibid.*

biológico. La escuela unificada (...) no va a mirar alear el proceso educativo como algo extraño a nuestro ambiente. Se contemplan allí situaciones vitales de la propia realidad venezolana. No se han buscado teorías en los libros ni se han importado realidades extranjeras sin beneficio de inventario⁶.

El Estado social, el Estado docente, la escuela unificada, el humanismo democrático, la laicidad, la obligatoriedad, las condiciones materiales, la supervisión y la formación intelectual de formadores y formadoras, profesores y profesoras, maestros y maestras, harían de la educación parte de ese mundo mejor que es la utopía o esperanza en construcción. No es solo formar para el trabajo, que fácilmente puede ser alienante y mercancía. Este debe ser constructivo de muchas cosas: técnica, ciencia, arte, conciencias, humanidad.

Por todo esto, creo que el trabajo de Luque –amigo, compañero de trabajo, intelectual, poeta, maestro e historiador– marca un deslinde en lo trajinado hasta ahora en la historia de la educación venezolana; remueve las profundidades del pozo empantanado y lo vuelve real, y muestra sus intrínquilis que están lejos de ser un lecho de rosas; se desvincula de lo oficial, oficioso, para montar la crítica, las contradicciones, lo humano que es la historia; trae las discusiones y desnuda los intereses de clase que las mueve; rompe con los mitos, con las cronologías y con posiciones pseudocientíficas que han hecho vida en la historia y, sobre todo, en la historia de la educación. Este libro será motivo de encuentros y desencuentros y contribuirá con la discusión permanente con nuestros estudiantes y colegas.

Emma Martínez

Profesora titular de la Cátedra de Historia
de las Ideas Pedagógicas en Venezuela
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

6 *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*, n.º 77, 1992, p. 47.

*A la memoria de Luis Antonio Bigott, educador e investigador irreductible
en sus posiciones revolucionarias, eterno subversivo
y exponente de la pedagogía descolonizadora.*

*A las educadoras y los educadores que con su labor desde el saber y el amor hacen posible,
día a día, la existencia de la nación venezolana,
libre, independiente y soberana.*

INTRODUCCIÓN

EL ESTADO DOCENTE: CONCEPTO ESENCIAL A LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y PROTAGÓNICA BOLIVARIANA

El Estado docente, en tanto concepto central, articulador de la política educativa nacional, ha sido atacado, injuriado y hasta demonizado en diversos momentos históricos por el empresariado laico y religioso que ha hecho de la educación no un servicio, sino una fuente de ingresos económicos y, no menos, fundamento de su *poder social* y político-ideológico en una sociedad de clases como lo es la venezolana. Por eso los sectores conservadores tienen en el Estado docente un formidable adversario a vencer o anular; en caso contrario, tratan de sacar de él el máximo provecho mediante el aseguramiento de cuantiosos recursos de origen público que pasan a una suerte de “caja negra”, pues poco o nada se sabe del uso de los mismos. En todo caso, tanto el interés económico como el referido al control social, unen a los privatizadores de la educación. Esto ha sucedido entre nosotros a lo largo de nuestra evolución educativa que va de una educación de las élites o para las minorías del dinero, a una educación de masas, cuyo destinatario son las mayorías, es el pueblo trabajador.

El Estado social: base del Estado docente

Modernamente, el Estado docente está asociado y contenido por un concepto político más amplio: el *Estado social*. No es, el Estado social, un concepto surgido de las filas del comunismo, como algunos retrógrados de pensamiento piensan y sostienen. El Estado social supone un conjunto de políticas públicas de intervención por el Estado liberal burgués que ha reconocido que asuntos tan importantes como la economía, el empleo, los derechos fundamentales como la salud, la educación la seguridad social, los proyectos para el desarrollo, etc., no pueden ni deben dejarse totalmente al “libre mercado” o a la “mano invisible”, al decir de los publicistas del capitalismo neoliberal; el mismo que hoy arruina la vida material y las esperanzas de centenas de millones de personas en Estados Unidos, Europa, Asia, África y América del Sur.

La gran crisis del capitalismo que comenzó en la Bolsa de New York el jueves 24 de octubre de 1929, se proyectó a Europa hasta 1934, y alertó a la clase política más lúcida defensora del capitalismo de que había llegado la hora en que el Estado liberal burgués, sin atentar contra la propiedad privada y el sistema de privilegios, debía mediar en esa desigual lucha entre los intereses del capital y los de la clase trabajadora; lucha en la que el Estado liberal, por cierto, nunca dejó de sostener y financiar los intereses del capital. El Estado social que intervino para salir de la grave crisis creada por el propio capitalismo desenfrenado, es el mismo Estado liberal al servicio de la burguesía industrial, comercial y financiera. La política del *New Deal* (Nuevo Trato) que emprendió Franklin Delano Roosevelt en los EE. UU. es un ejemplo de ello. En Venezuela, el concepto de Estado social se comenzó a manifestar con moderación en los gobiernos liberales del postgomecismo representados por los generales Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita, hasta alcanzar su máxima expresión en la primera mitad del siglo xx, en el trienio 1945-48.

En síntesis, el Estado social adapta al Estado tradicional burgués a las nuevas condiciones sociales que emanan de la sociedad industrial y post-industrial, y coloca al Estado en situación de intervenir con su capacidad técnica, económica y política sostenida por el monopolio de la fuerza. El Estado social interviene para remediar los peores efectos o perversiones del capitalismo; interviene sobre la totalidad de la población a objeto de incentivar el bienestar general de la misma cuando se ocupa de asuntos

esenciales como el desarrollo regional, la defensa del ambiente, la salud y la educación.

Por eso vemos hoy el implacable ataque perpetrado contra el Estado social por los voraces neoliberales de EE. UU., Europa y la América del Sur. Desde la década del ochenta del siglo pasado, y a partir del triunfo electoral de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en Inglaterra y los EE. UU., se emprendió un ataque feroz contra las conquistas de los trabajadores y las representaciones sindicales, a la par que se les rebaja el pago de impuesto a los grandes capitales, se privatizan empresas públicas y se eliminan las regulaciones al capital financiero; hoy el neoliberalismo financiero arremete con más fuerza contra los derechos de los trabajadores y la democracia del pueblo para el pueblo. El Estado social no solo fue la respuesta del capitalismo ante la crisis; también fue una reacción motivada por el avance de movimientos revolucionarios: la Revolución rusa de 1917 dirigida por Lenin; la organización de poderosos partidos comunistas y socialistas en Europa; la Revolución campesina maoísta de 1949. Fracasado el experimento en la Unión Soviética con su disolución en diciembre de 1991, el capital internacional y la clase política a su servicio, con el apoyo de los grandes medios de información, creyó llegado el momento de patear el Estado social y, con él, el conjunto de conquistas de los trabajadores: nada de empleos seguros y contratación negociada mediante sindicatos; por el contrario, progresivamente impusieron la supresión del gasto social en salud y educación; junto a lo anterior, se le otorgó libertad total al capital financiero, artífice de la crisis que avanza desde el 2008 hasta la fecha. El capitalismo mundial de nuestros días, como en el siglo XIX, proclama la salvaje explotación económica de los trabajadores, se opone a la democracia popular y sus conquistas, y practica un imperialismo agresivo que va contra la soberanía de las naciones y el derecho a la vida de los pueblos: el bloqueo económico progresivo al heroico pueblo de Cuba por más de medio siglo; la asfixia financiera, económica, y el ataque político y diplomático contra nuestra nación que, con violación al derecho internacional, las más elementales normas de convivencia y nuestras leyes, ha desatado el complejo financiero y militar que gobierna a los EE. UU., por mencionar dos casos en nuestra región de la América del Sur. Ningún educador puede desconocer esto como ciudadano, pues en el día a día le corresponde la defensa y práctica responsable del Estado docente mediante su saber pedagógico, educación y cultura; esa labor diaria de los educadores

es el modo más firme y seguro de garantizar la soberanía nacional, la ampliación de la democracia con inclusión de las mayorías y la capacidad para realizar con la ciencia, la tecnología y la cultura los planes de desarrollo nacional. La educación de las mayorías, afirmada en instituciones educativas de reconocible calidad por su capacidad de socializar la ciencia, la técnica, el arte y los valores democráticos de nuestra Constitución, es el más firme muro de resguardo de nuestra independencia, soberanía y vida productiva segura en un mundo siempre inseguro y lleno de peligros por los intereses económicos en pugna que nos han acechado y nos acechan.

El Estado docente y su alcance en una sociedad democrática

En verdad, el Estado docente es el despliegue del Estado social en el ámbito educativo. Este actuar del Estado en la educación de un colectivo nacional es una función ineludible por aquellas sociedades que se proponen metas más elevadas en cuanto a desarrollos científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales. Más allá de la conveniente y necesaria educación que imparte la familia, la educación contemporánea es cada vez más una actividad compleja realizada por un enorme conglomerado de profesionales especializados para tal fin; es lo que se conoce como *exoeducación*. La educación es asunto de profesionales formados y sensibilizados ante los diversos problemas que presenta el quehacer educativo. Ahora bien, en sociedades como la nuestra, en la que aún hallamos carencias y diferencias educativas muy marcadas entre la población urbana y rural; entre las familias más pobres en su materialidad y cultura respecto de los sectores sociales con más altos ingresos y formación, el trabajo educativo de las educadoras y los educadores se hace más arduo y, por eso mismo, se requiere de una más eficiente preparación pedagógica y, no menos, una más amplia comprensión del problema social que nuestro capitalismo dependiente de los poderes foráneos ha engendrado entre nosotros, con daño de nuestra capacidad productiva en todos los órdenes que demanda la vida social moderna. Ningún verdadero educador debe desconocer esa realidad en su análisis pedagógico del contexto donde le corresponda actuar; aún menos se justifica que esa comprensión de lo económico, social, político y cultural no esté presente y oriente el desempeño de los responsables de la educación y la cultura nacional. Por eso, cuando el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa expuso en 1946 la tesis del Estado docente, lo

hizo imbuido de su responsabilidad como ciudadano, maestro de escuela oficial, organizador del magisterio nacional y universitario.

Sostuvo Prieto Figueroa que todo Estado *responsable* y con *autoridad* asume la *orientación general* de la educación; esa orientación general contiene una determinada *doctrina política* y, por tanto, conforma la conciencia de los ciudadanos. Nos dice también Prieto Figueroa que en una sociedad democrática los *finés generales* de la educación no responden o no deben responder a los intereses de grupos privilegiados por el dinero, sino que tales *finés* deben responder a lo que conviene a la nación. En consecuencia, como el Estado en una sociedad democrática tiende a representar las aspiraciones de las mayorías, no debe renunciar ni delegar a los *grupos de intereses*, particulares o privados, la definición de tales fines generales de la educación o política educativa de la nación. Ahora bien, como el Estado es la institución jurídico-política de la mayor importancia en un colectivo nacional y sintetiza en su interior una determinada correlación de fuerzas políticas y sociales, ese Estado no debe renunciar a su función docente ni delegarla a organización alguna porque dichas organizaciones son en verdad *grupos corporativos*, laicos o religiosos, que en lo esencial atienden y responden a sus intereses particulares y no al interés general de la nación. O sea que la educación, sostiene Prieto, es *función pública esencial* del Estado, la cual es irrenunciable pues en las sociedades modernas de orientación democrática está encomendada al Estado como representante de esa misma sociedad. Por ello la *libertad de educación* o libertad absoluta de la educación, que reclaman los privatizadores de la misma, es tenida por Prieto como una libertad dañina, negativa, contraria a ese otro derecho que está por encima de esta: el derecho de aprender que debe garantizar el propio Estado. En su defensa de la tesis del Estado docente, Prieto Figueroa sostuvo que los fines de la educación definidos por el Estado son el resultado tanto del debate democrático de los programas entre los diversos partidos políticos, como de la más amplia consulta posible, no solo a los sectores interesados en la educación, sino al pueblo mismo. Esa educación servida por el Estado lo debe ser de masas, para las mayorías, lo que no quiere decir que por ello carezca de calidad. Prieto sostiene en este punto que la educación de masas o para las mayorías también selecciona, pero esa selección no se realiza con el criterio de los privatizadores de la educación, el cual tiene como fundamento la selección conforme a los privilegios materiales, lo que no tiene nada de democrático. La educación democrática de todo

Estado docente se hace con base en las aptitudes, las cuales se distribuyen sin distinción de clase.

La muy informada como demoledora argumentación del maestro Prieto Figueroa no hace sino poner al descubierto, desde la ciencia política y el saber pedagógico, la mezquindad social y el atraso de las concepciones educativas del Estado liberal venezolano que apenas si cuidó, y con defectos, de una educación para las minorías del dinero y la cultura; ese mismo Estado liberal dejó al pueblo en el analfabetismo durante todo el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, no obstante el tan mentado Decreto de Instrucción Popular Gratuita y Obligatoria de Antonio Guzmán Blanco, y las posteriores reformas que los positivistas liberales como José Gil Fortoul y afines consignaron en el papel de sus Memorias de Instrucción Pública. Lo cierto es que bien entrada la cuarta década del siglo XX ese Estado liberal era el responsable de un analfabetismo que alcanzaba a más del 80 % de nuestra población.

Valido de su intervención en la educación, el Estado, nos dice Prieto, orienta a la población para realizar los grandes propósitos económicos, políticos y sociales para poder concretar los planes políticos nacionales; porque si no se educa al pueblo, las ideas políticas no son comprendidas y se quedan en el aire los proyectos de transformación; tales planes y proyectos serán siempre asunto de minorías. Esa educación por el Estado debe ser económica, política y social, además de técnica y científica. Esta educación es condición para que en el pueblo haya capacidad de acción e interpretación. Las ideas abstractas de la política no pueden ser entendidas y menos asimiladas por un pueblo analfabeto en el que hay, intuitivamente, ideas políticas. Pero la formación de la conciencia en las mayorías pasa por la educación impulsada por el Estado por mil iniciativas desde los Ministerios de la Educación y la Cultura. Por eso, doctrina política y doctrina social van juntas y se relacionan con el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo, con sus luchas. La educación en su sentido más amplio eleva la conciencia del pueblo y lo capacita para los cambios revolucionarios. Hay que formar al pueblo para que pueda entender y encabezar los cambios que se quieren. Y el propio Estado debe ser un Estado culto porque si no su acción será inculta y desacertada.

Hoy, desde la ciencia política más actualizada se discute la cuestión de la *socialización política*, que debe abordar y realizar todo Estado responsable con la sociedad y su propia existencia. Esa socialización política es tenida

como un conjunto de experiencias indispensables en el largo proceso de la formación de la identidad social del individuo, que definen mejor la imagen de sí y lo ayudan a definir la relación con la sociedad a la que pertenece. Por eso, la socialización política, o experiencias compartidas desde la escuela, el liceo, la universidad, la comunidad, comprende las capacidades cognitivas y expresivas, las estéticas y emotivas, las orientaciones sociales y políticas. La socialización política a la que no puede renunciar el Estado a riesgo de la desintegración social, es en definitiva un proceso de *aprendizaje social*, por lo que a toda sociedad democrática le incumbe. Como experiencia compartida, la socialización política suministra motivaciones morales, valores, habilidades y conocimientos que hacen posible la expresión del individuo y su participación en la democracia, su sentido de pertenencia, solidaridad y lealtad al colectivo; aporta, finalmente, los conceptos ideológicos para interpretar el sistema político y definir actitudes respecto a este.

¿Es asunto nuevo la cuestión de la socialización política? No, en modo alguno. Esa relación de la educación con la política es ya tradicional en el pensamiento occidental. Platón, en la *República y Leyes*; en la Ilustración, Montesquieu, en su obra *El espíritu de las leyes*; algunos años después, La Chalotais, en su *Ensayo de educación nacional*; en la primera década del siglo XIX, Johann Fichte, en sus *Discursos a la nación alemana*; ya para el siglo XX, John Dewey, en su muy conocida obra *Democracia y educación*. Prieto Figueroa, en su tesis del Estado docente, recoge esa larga tradición y la actualiza desde la ciencia política para ponerla al servicio de las necesidades de soberanía, independencia, desarrollo e inclusión de las mayorías a las grandes transformaciones nacionales. Por eso su vigencia y su pertinencia. En la actual Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, como en ninguna otra Ley Orgánica del pasado, el Estado docente tiene su más amplia definición política, social, pedagógica, y tiene su más amplio despliegue dentro del concepto del Estado social y la orientación socialista que fundamentan las políticas públicas.

ESCRITOS EN EL DEBATE

ESTADO Y EDUCACIÓN EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XX: UNA SÍNTESES PARA LA REFLEXIÓN Y LA POLÉMICA*

El Estado, siempre el Estado

Se tiende a pensar, y no con poca razón, que el educativo es uno de los asuntos más significativos y problemáticos de toda sociedad. Ahora bien, cuando a esa reconocida complejidad se añade que toda educación es para individuos en tanto que sujetos sociales, en tanto que miembros de una sociedad histórica, se nos revela esa otra naturaleza de la educación: la política. Y esta naturaleza política de la educación la sujeta de una u otra forma y manera al Estado, institución jurídico-política por excelencia de toda sociedad cuya diferenciación social interior, cuya complejidad y modernización requiere de su existencia para su funcionamiento. Por supuesto, como es de todos sabido, que ese Estado represente más o menos –o para nada– los plurales intereses de una sociedad –forma ideal de Estado– tendrá que ver con la ideología política de los individuos colocados en sus puestos de mando.

* Conferencia leída por el autor en la Sala E de la Universidad Central de Venezuela en enero de 1996 a propósito de la Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895. Forma parte del conjunto de valiosas monografías aportadas por los invitados que fueron recogidas bajo el título *La educación venezolana: historia, pedagogía y política* (coordinador Guillermo Luque), FHE, UCV, Caracas, 1996.

Sea como fuere, esta relación de la educación con la política es harto vieja en el pensamiento occidental. Nos lo demuestra lo sostenido por Platón en la *República*, filósofo que le asignó al Estado un fin moral y de justicia que debía realizar mediante su acción educativa. Incluso, en *Leyes*, otra obra suya, destaca, entre otras ideas, aquella que sostiene que tanto el elegido como el elector deben considerar la función educativa como “la más grande de todas las funciones del Estado”¹. Un contemporáneo y discípulo suyo, Aristóteles, expuso en *Política*, su obra, que nadie debía poner en duda que “el legislador ha de ordenar lo que respecta a la doctrina de los mozos; porque en las ciudades donde no se tiene cuenta de esto se siente bien el daño en las maneras de gobierno”².

Dijimos que la discusión relativa a las relaciones de la educación con el Estado es asunto ya viejo; agreguemos asimismo que también es enrevesado, huidizo, contradictorio. Así, por ejemplo, ya en la época del siglo XVIII, los filósofos de la Ilustración asentaron en sus discursos, ensayos y proyectos una buena cantidad de coincidencias en relación con la educación que debía sostener el proyecto social burgués por ellos defendido: la libertad de conciencia, la libertad individual, el recurso de la ciencia y de la técnica, su nexa con la agricultura y la industria y el comercio, con el progreso en general, son ejemplos. No obstante, en asuntos relativos al papel del Estado en la educación, los filósofos de la Ilustración no tuvieron una misma percepción y posición. En su influyente obra, *El espíritu de las leyes*, Montesquieu sostuvo que “las leyes de la educación son las primeras que recibimos”; que tales leyes eran “distintas en cada tipo de Gobierno: en las monarquías tendrán por objeto el honor; en las repúblicas, la virtud; y en el despotismo, el temor”³. Afirmación esta que coloca a la educación como asunto político de Estado. Quince años más adelante, otro francés, La Chalotais, en su *Ensayo de educación nacional*, expuso las bases teóricas de la educación pública estatal. Sostuvo que la educación debía depender del Estado y ello por dos razones. La primera, porque ella le “pertenece esencialmente” en virtud, precisamente, de su naturaleza social. La segunda, porque instruir a los miembros de

1 Lorenzo Luzuriaga. “Pedagogía política”, en *Pedagogía social y política*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1954, pp. 109-110.

2 Aristóteles. “Libro 8, Capítulo Primero”, en *Política*, Colección Historia del Pensamiento, Vol. II, Editorial Orbis, Barcelona, 1985, p. 133.

3 Montesquieu. “Las leyes de la educación deben estar en relación con el principio de gobierno”, en *Del espíritu de las leyes* (libro IV), Alianza Editorial, Madrid, (s/a), p. 52.

la nación es “derecho propio inalienable e imprescindible” de todo Estado. A lo anterior agregó que por el bien público y honor de la nación se debía sustituir la enseñanza religiosa por una educación o moral civil dada por el propio Estado⁴. Pero es el caso que otro exponente de la Ilustración, Condorcet, opinó en sentido contrario. Condorcet, es cierto, se pronunció por una educación pública y nacional; no obstante, se opuso a que esta fuese estatal o gubernamental por desconfiar de la política y los gobiernos. Propuso la autonomía de la educación en el Estado y también se mostró partidario de separar la enseñanza de la moral de los principios o dogmas de toda religión, en su juicio, contrarios a la libertad de conciencia⁵.

Ahora bien, ya en la primera década del siglo XIX el filósofo alemán Johann Fichte se nos presenta como el más importante ideólogo de la intervención del Estado en la educación con un claro y alto propósito político: la unificación nacional. No hay sino que leer los famosos *Discursos a la nación alemana* en los que propuso la sustitución total del sistema educativo por otro basado en las ideas del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi, expuestas en *Cómo instruye Gertrudis a sus hijos*. En esos *Discursos a la nación alemana*, Fichte propuso que la nueva educación debía dirigirse a las mayorías no como educación popular –dogmática, incoherente y pobre en calidad– sino como *educación nacional*. Eso no es todo. ¿Quién debía dirigir ese plan de la nueva educación nacional alemana? Pues no otro sino el propio Estado, a quien el “amor a la patria” debía entusiasmar antes que a nadie. “El Estado –afirmó Fichte– sería entonces hacia el que en primer lugar tendríamos que dirigir nuestras miradas expectantes”⁶.

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

... aún el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de

4 Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía social...*, *op. cit.*, p. 114.

5 *Ibid.*, pp. 116-117.

6 Johann G. Fichte. “A quién corresponderá la realización de este plan educativo”. (Discurso undécimo), en *Discursos a la nación alemana*, Editorial Orbis, Barcelona, 1984, p. 205.

todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la (educación) democrática llega a ser inevitablemente un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente⁷.

La complejidad señalada se amplía cuando a la educación, en cuanto institución social, se le quiere señalar fines que no necesariamente pueden ser compartidos por algunos sectores sociales de mayor o menor poder social; cuando por eso mismo se le relaciona con el Estado o con una determinada acción política. Quien se sumerja en las turbulentas aguas de los *finés políticos* de la educación –sean explícitos o no–, es muy seguro que enfrentará más de un monstruo mitológico, sobre todo si esa sociedad que investiga presume de igualitaria, democrática, moderna y laica. Si no obstante esa presunción, en esa sociedad predominan valores tradicionales, se topará con una verdad según la cual la práctica educativa muestra que, de hecho, el sistema escolar funciona como un sistema diferenciado –y diferenciador– para las distintas clases sociales, como lo afirma Delval, para quien, en definitiva, el sistema escolar, bajo una aparente igualdad, sigue siendo “un instrumento al servicio de la discriminación social”⁸. Dicho lo cual nos comenzamos a explicar por qué en toda discusión acerca de las relaciones de la educación con el Estado suelen aflorar secretas pasiones; incluso, perversas pasiones.

La pólvora y el fuego: Estado y libertad de enseñanza en la Venezuela posgomecista

Lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para entender los enfrentamientos que se produjeron de manera abierta en nuestro país a partir del año 1936; fecha en que los jóvenes del exilio, los clandestinos y los que soportaron a duras penas la tiranía gomecista pusieron en práctica, conjuntamente o no, sus proyectos políticos de transformación económico-social sobre una realidad todavía rural, dominada por una cultura política liberal, expoliada por la inversión del capital extranjero y, para colmo de males,

7 John Dewey. “La concepción democrática de la educación”, en *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid, 2004, p. 108.

8 Juan Delval. “La generalización de la educación”, en *Los fines de la educación*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1990, p. 25.

analfabeta⁹. Hay que decirlo de una vez: la educación bajo los gobiernos liberales de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez funcionó como un sistema diferenciador de las distintas clases sociales. En verdad, y bajo esta mirada sociopolítica, no se diferenció de la muy excluyente del siglo XIX. El caso es que desde 1936 la “oposición de izquierda” relacionó la modernización económica y política del país con la recuperación de nuestros recursos naturales, con la elaboración de una nueva cultura, de una nueva educación con base en la democracia de masas, las formas pedagógicas propias de la Escuela Nueva, la *unidad del sistema escolar*, y la participación activa del Estado en tanto que definidor de orientaciones, en tanto que supervisor y promotor de iniciativas educativas¹⁰.

En síntesis, y no podía ser de otro modo, desde 1936 se enfrentaron políticamente dos concepciones de la democracia: la liberal de naturaleza restringida, y la de masas. Dos concepciones del Estado: el liberal conservador y el Estado social, que es el Estado capitalista con vocación interventora, promotora del desarrollo y protectora de los derechos sociales. Para decirlo en palabras de García Pelayo —que es como decir de manera más precisa—, afirmamos que:

El Estado social (...) parte de la experiencia de que la sociedad dejada total o parcialmente a sus mecanismos autorreguladores conduce a la pura irracionalidad y que solo la acción del Estado hecha posible por el desarrollo de las técnicas administrativas, económicas, de programación de decisiones, etc., puede neutralizar los efectos disfuncionales de un desarrollo económico y social no controlado. Por consiguiente, el Estado no puede limitarse a asegurar las condiciones ambientales de un supuesto orden social inmanente (...) sino que, por el contrario, ha de ser regulador decisivo del sistema social¹¹.

Eso no es todo. Hubo —y las hay todavía— dos maneras de entender la educación: la una, concebida como asunto de minorías y para nada relacionada

9 Guillermo Luque y otros. “Educación: democracia y dictadura”, en *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*, Nacarid Rodríguez (comp.), Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 1996.

10 Guillermo Luque. “Las reformas educativas del liberalismo posgomecista” (Segunda Parte), en *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, trabajo de ascenso presentado en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, febrero de 1996.

11 Manuel García Pelayo. “El Estado social y sus implicaciones”, en *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid, 1977, pp. 22-23.

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

En efecto, no decimos que el gobierno del general López Contreras careció de capacidad de iniciativa para la reforma en general y educativa en particular. Lo esencial es que esa voluntad reformista se vio limitada por la naturaleza liberal del Estado como por una noción restringida de la democracia sustentada y defendida desde ese Estado liberal. Ambos aspectos impusieron límites a la reforma que experimentó el sistema escolar venezolano en ese período de 1936-1941. Junto a lo anterior debemos agregar que el régimen de López también se apoyó en los sectores gomecistas, en los conservadores católicos y anticomunistas. Su partido, las “Cívicas Bolivarianas”, ni entusiasmó a las mayorías, ni elaboró una concepción educativa que pudiéramos calificar de abarcadora de la realidad nacional; no expuso un programa orientado a la transformación social y política con un sentido más progresivo que aquel atribuible a la democracia liberal restringida, casi siempre defendida desde el siglo XIX por nuestra élite política y cultural. No; el nuevo discurso educativo, el de la Escuela Nueva democrática, de masas y centrada en el niño, se elaboró desde 1932 al interior de una organización magisterial portadora, en sí misma, de la transformación conceptual y educativa de la Venezuela posgomecista: la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP). Es la misma organización magisterial que entre septiembre y octubre de 1936 realiza la Primera Convención Nacional del Magisterio, de la que resultan la tabla de los derechos del niño, la reforma escolar y la Federación Venezolana de Maestros (FVM)¹².

No menos cierto fue que los impulsos reformistas del gobierno de López encontraron otro freno, esta vez, de naturaleza externa al régimen: la Iglesia católica. Su jerarquía, en obediencia a las tesis expuestas por Pío XI en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, concebía —y aún concibe— como

12 Guillermo Luque. “Las reformas educativas...”, *op. cit.*, pp. 70-204.

derecho suyo la educación de los niños y la juventud en virtud de un “magisterio divino” que se coloca, en última instancia, por encima del Estado y de las propias familias en nombre de las cuales, por paradoja, defiende tal derecho. Es tesis de la aludida Encíclica que la primacía de la acción educativa la tiene la Iglesia, la familia; que la educación no puede pertenecer a la *sociedad civil* del mismo modo que sí pertenece a la Iglesia y la familia. Al Estado le reconoce —es muy cierto— el bien común de orden temporal en base a dos acciones: por una parte, la protección con sus leyes del derecho anterior y sagrado de la familia y la Iglesia en materia educativa; por otra, favoreciendo y ayudando a la iniciativa y acción de la Iglesia y de las familias. Solo le reconoce estos dos modos de acción en el campo educativo. Por tanto, y esto en sí es ya sumamente significativo, la *Divini Illius Magistri* enfatizó que

... es injusto e ilícito todo monopolio educativo o escolar que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana, o aun contra sus legítimas preferencias¹³.

Y todo esto se afirmó —y se afirma— justo en el mismo año en que el régimen fascista de Benito Mussolini y Pío XI habían firmado los tratados de Letrán, el 11 de febrero de 1929. En virtud de esos tratados, el gobierno fascista italiano se aseguró el apoyo político del Vaticano que, en neta ganancia, obtuvo su reconocimiento como Estado soberano y, por si fuera poco, se reconoció a la religión católica, apostólica y romana como culto exclusivo de ese Estado fascista¹⁴.

Para decirlo en pocas palabras, en el gobierno de López Contreras se creó el Ministerio de Educación Nacional, se amplió moderadamente la matrícula escolar, se creó el Pedagógico de Caracas, y se trajo la Misión de Educadores de Chile. Sin embargo, hay que señalar un hecho que revela las limitaciones de esa apertura en la educación. Todos los proyectos de leyes de educación que se presentaron desde el año 1936 fueron rechazados por ese Congreso lleno de gomecistas, dirigido por nuestra oligarquía liberal

13 Gabino Márquez (S. J.). “*Divini Illius Magistri*. Sobre la educación cristiana de la juventud, Encíclica de Pío XI, 21 de diciembre de 1929”, en *Las grandes encíclicas sociales*, Editorial Apostolado de la Prensa, Madrid, 1961, p. 3.

14 Philippe Levillain y Francois Uginet. “La ciudad ejemplar”, en *El Vaticano o las fronteras de la gracia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pp. 99-100.

y conservadora. Todos esos proyectos encontraron –hay que decirlo– la oposición de la jerarquía católica. Es la típica férrea resistencia que opone el sistema de poderes de la sociedad tradicional de la que nos habla Ernest Gellner; sociedad en que las élites gobernantes controlan “los medios de coacción y los canales de comunicación”. Junto a esa élite política, existe una “paralela jerarquía religiosa” que tiende a poseer o posee “el casi monopolio de la instrucción”. Por razones obvias,

El monopolio religioso puede ser tan precioso para el clero como lo es para la élite política el monopolio coercitivo y fiscal. Pero en semejante sistema, lo que resulta virtualmente inconcebible es un serio y sostenido impulso hacia la homogeneidad lingüística y cultural apoyada en la instrucción universal con un solo medio lingüístico¹⁵.

El primer Proyecto de Ley de Educación lo presentó Prieto Figueroa en abril de ese año 1936 en representación de la SVMIP y la Federación de Estudiantes de Venezuela (FEV). Fue rechazado. Ese Proyecto tuvo una orientación sociopolítica muy distinta a los precedentes. Como se quiso “poner en función todo el organismo nacional”, en el Proyecto de Ley se puso en poder del Estado la educación del pueblo. Además, se amplió la gratuidad y se obligaba al Estado a “ayudar a los individuos necesitados” para que pudieran concurrir a la escuela. Y algo muy importante: el Proyecto presentado por Prieto Figueroa traía consigo una “estructuración de la educación nacional desde el Kindergarten a la Universidad”. De acuerdo con esto, la escuela debía ser “una unidad estructurada orgánicamente”¹⁶. ¿Qué sucedió con esa iniciativa? Mediante subterfugios leguleyos la mayoría oficialista no aprobó el Proyecto. Ni siquiera admitieron su discusión porque algunos de sus miembros, muy vinculados a la jerarquía católica, consideraron que era inaceptable ese postulado que establecía que la educación era función –si no exclusiva– sí propia del Estado. Uno de ellos, el senador Rísquez, afirmó que ese Proyecto de Ley de Educación propicia-

15 Ernest Gellner. “El nacionalismo y las dos formas de cohesión en las sociedades complejas”, en *Naciones y nacionalismo*, Alianza Editorial, Buenos Aires/Madrid, 1988, pp. 24-26.

16 Archivo del Congreso. “Diario de Debates de la Cámara del Senado. Sesión del 23 de abril de 1936”, p. 2.

ba dictaduras o sovietismos educacionales¹⁷. Por si faltara algo, el diario *La Religión* alertó contra el Proyecto y llamó a una acción rápida contra los enemigos que trataban de imponer sus “funestos sistemas”¹⁸.

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

Solo el doctor Arturo Úslar Pietri, último ministro de Educación de López, pudo introducir con éxito su Proyecto de Ley de Educación en el año 1940; el mismo López Contreras había pedido su aprobación al Congreso ese mismo año. La Ley de Educación del 40, como las anteriores, declaró la libertad de enseñanza y, como aspecto nuevo, declaró obligatoria la enseñanza de la religión en las escuelas del Estado, cuestión que era un verdadero retroceso con lo que había sido nuestra tradición liberal. ¿Qué pasó? Pues que al mes de aprobada recibió dos demandas ante la Corte Federal y de Casación. ¿Quiénes demandaron? Los doctores José Gabriel Lugo Martínez y José Izquierdo. El primero, al parecer, lo hizo a título personal. El doctor Izquierdo, por el contrario, lo hizo en nombre de la Unión de Profesores y Maestros Venezolanos (UPMV), minoritaria organización supeditada a la jerarquía católica. Es la misma organización que, en 1936, se opuso al trabajo entre nosotros de la misión de educadores chilenos.

Puede resultar esclarecedor señalar que el doctor Izquierdo había sido —como el doctor Rísquez— miembro de la directiva del Centro Ideal Católico, fundado bajo el control de la jerarquía católica en abril de 1931¹⁹. En todo caso, los demandantes consideraron que se violaba la garantía de la

17 Archivo del Congreso. “Diario de Debates de la Cámara del Senado. Sesión del 4 de mayo de 1936”, p. 5.

18 “Momento grave y solemne para la patria”, *La Religión*, Caracas, 24 de abril de 1936. La versión en la prensa. Pensamiento Político Venezolano del Siglo xx (PPVXXX), n.º 26, pp. 193-194.

19 José Izquierdo. “Catolicismo y judaísmo” (conferencia), *La Religión*, 13 de enero de 1933, p. 4.

libertad de enseñanza contenida en la Constitución. Pero esta vez la reacción de los sectores ultraconservadores no triunfó. La tesis de la libertad de enseñanza irrestricta fue calificada por el doctor Cristóbal Mendoza, defensor de la Ley del 40, de “extravagante, absurda, incompatible con las atribuciones inmanentes del Estado, contraria a los intereses vitales del mismo”²⁰. Una libertad, así como la deseaba la jerarquía católica y sus demandantes, afirmó el doctor Mendoza, acarrearía “inmensos males” a “nuestra incipiente república”; porque, en su opinión, esa libertad irrestricta sería solo propicia “a la especulación, al desenfreno y a la licencia”, cuyos frutos serían “la ignorancia, la impreparación, la inmoralidad y la decepción de la juventud venezolana”²¹. *La Religión* no solo le dio amplia publicidad a la demanda del doctor Izquierdo, sino que, por si fuera poco, “sugirió” a los magistrados que acogieran las demandas que impugnaban casi todo el articulado de la Ley del 40²².

La reforma educativa del liberalismo posgomecista continuó y tuvo importantes progresos desde que en mayo de 1941 el general Medina Angarita recibió de López Contreras la presidencia de la república, en un rito que fue exclusivo asunto de militares y andinos. Su más importante ministro de Educación fue el doctor Rafael Vegas, quien en 1943-1944 auspició la reforma del bachillerato que reanimó al Pedagógico y abrió algo más las puertas de la Universidad a las clases medias y sectores populares. Reformó también parcialmente la Ley del 40 con la idea de avanzar en la reforma de la Universidad en manos de minorías enquistadas en ella y anunció una reforma total de esa Ley, pues la consideró insuficiente a los requerimientos educacionales²³.

Ahora bien, el golpe de Estado del 18 de octubre de 1945 desplazó del poder a toda esa élite política liberal que había detentado el poder luego de la muerte de Juan Vicente Gómez. Desde esa fecha se abrió cauce a la democracia de masas, al régimen de partidos políticos y el Estado social como concepto orientador de la acción del Estado. La continuidad entre Medina y la Junta Revolucionaria de Gobierno presidida por Rómulo

20 Ministerio de Educación. *La Ley de Educación ante la Corte Federal y de Casación (Demandas de nulidad contra la Ley de Educación)*, (Prólogo de Arturo Úslar Pietri). s/f.

21 José Izquierdo. “Catolicismo...”, *op. cit.*, pp. 49-50.

22 “Comentando una solicitud de nulidad”. *La Religión*, miércoles 4 de septiembre de 1940, pp. 1, 8.

23 “Informe que presenta a la Cámara de Diputados la Comisión Permanente de Educación Nacional sobre el Proyecto de Reforma Parcial de la Ley de Educación”, PPVXXX, n.º 37, p. 225.

Betancourt se dio en el terreno de la modernización económica capitalista. Fue en lo político donde se manifestó la ruptura, lo que quiere decir, en la democratización del sistema, en su orientación nacionalista y un cierto antiimperialismo en materia económica²⁴.

En consecuencia, con sus tesis doctrinarias, la nueva orientación educativa creada con la revolución democrático-burguesa del 45 afirmó la tui-ción del Estado en la educación, su orientación hacia las masas, su moder-nización y unificación con sentido nacional:

Lo sustantivo del pensamiento que va a orientar la política de entonces puede condensarse en tres formulaciones: Estado docente, escuela unifi-cada y humanismo democrático. Triada de una política educativa afirmada en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana.

Como expresión del Estado soberano, el Estado docente asume la orien-tación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina edu-cativa política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, se afirmó, esos fines generales de la educación no deben responder a los intereses de selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías. De allí que, como función pública esencial de la colectividad, la educación esté encomendada al Estado. La libertad de enseñar, entonces, no podía ser absoluta, pues así sería una libertad negativa: el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender. Además, en las socie-dades democráticas el Estado debía garantizar la verdadera gratuidad y obligatoriedad de la educación, y debía dar igualdad de oportunidades: la selección educativa se haría con base a aptitudes y méritos y no como resultado del privilegio de élites²⁵.

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

24 Guillermo Luque. "Democracia política y educación de masas", en *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas, 1999, pp. 283-289.

25 "Hacia la educación popular, democrática y nacional: Venezuela. 1945-48". *Revista de Pedagogía*, n.º 42, UCV, Escuela de Educación, abril-junio de 1995, p. 36.

de Gobierno como del régimen que se inició con la elección democrática del novelista Rómulo Gallegos en diciembre de 1947.

Eso no es todo. Cuando la Asamblea Constituyente se reunió a comienzos de 1947, en su interior tuvo lugar una intensa polémica sobre la cuestión educativa. ¿Qué la ocasionó? Un proyecto enviado por la Federación Venezolana de Maestros. Entre otros importantes principios, la FVM propuso que la Constituyente incluyera, en la Constitución que por entonces se discutía, un conjunto de principios doctrinarios aprobados en su XI Convención Nacional. Entre esos principios destacan: la orientación científica y democrática de la educación, la educación como función propia del Estado, la libertad de enseñanza dentro de la Ley, la formación del magisterio de manera exclusiva por el Estado, la primaria obligatoria, la gratuidad de la educación en todos sus ciclos y el compromiso del Estado frente a los individuos carentes de recursos. Ya a favor, ya en contra, las lenguas se desataron dentro y fuera de la Constituyente, solo que ahora la mayoría no estaba en manos de las tradicionales élites políticas del país²⁶.

Si la Ley Úslar se trató de anular con las demandas, la orientación educativa que se inició en 1945 dio lugar a la más enconada lucha Gobierno-magisterio, por un lado, y sectores conservadores-Iglesia católica, por otro. La cuestión educativa condensó toda la lucha social de entonces. El Decreto 321, relativo al “Régimen de calificaciones, promociones y exámenes en educación primaria, secundaria y normal”, emitido por el doctor García Arocha, connotado educador en funciones de ministro de Educación Nacional de la Junta Revolucionaria de Gobierno, propició la ocasión para que se agrupara la oposición no solo contra ese decreto sino –y es lo significativo– contra el propio Estado docente que lo sustentaba²⁷. Lo que quiero decir es que la oposición de la jerarquía católica no lo fue solo ni principalmente a un decreto que colocó en desventaja a los alumnos de los colegios privados; no; lo fue a toda una concepción democrática, moderna, nacional y laica de la educación. A esa oposición se sumó un nuevo

26 “Principios educacionales que presenta la Federación Venezolana de Maestros para ser incluidos en el texto constitucional”. Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, n.º 55, pp. 80-81.

27 Guillermo Luque. “Democracia política...”, en *Educación, Estado y nación*, op. cit., pp. 283-289.

partido surgido de las entrañas de ella misma: la democracia cristiana del partido Copei²⁸.

La democrática Ley de Educación de 1948 apenas duró unos meses. El golpe de Estado del 24 de noviembre contra Rómulo Gallegos también terminó con esa revolución burguesa de base popular. Esa Ley del 48 es, posiblemente, la más progresiva y completa en la historia de la legislación educativa nacional del siglo xx. En su artículo 1.º se estableció que la educación “es función esencial del Estado”, que todos los habitantes de la república tenían el derecho de recibirla gratuitamente en los planteles oficiales²⁹. Como era previsible, otra cosa sucedió luego. La Junta Militar que derrocó a Gallegos también derogó la Ley del 48 y la sustituyó por el Estatuto Provisional de Educación de mayo del 49. Es el Estatuto del profesor Augusto Mijares, ministro de Educación de esa Junta³⁰. Lo significativo es que en ese, tenido como instrumento legal, así como en la Ley de Educación de 1955 –la Ley de la dictadura–, ningún artículo declaró la educación en tanto que función esencial del Estado. Así pues, su artículo 1.º se limitó a declarar como finalidad de la educación pública “la formación y desarrollo intelectual de los habitantes del país”, su “mejoramiento moral y físico”³¹. El Estado de la dictadura apenas se reservó el derecho a una de las funciones del Estado docente: la supervisora. Hay que decir también que esa Ley de Educación de 1955 no solo estableció la usual clasificación de establecimientos públicos y privados, sino que le dio cabida a la figura de los institutos subvencionados. A partir de ella, y mediante la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC-1945), la Iglesia católica, con recursos del propio Estado, echó las bases y amplió su influencia educativa en los sectores populares; ahora podía extender su efectiva influencia ideológica a sectores sociales muy distintos de aquellos que venía educando en tan selectos centros educativos como el San Ignacio de Loyola, La Salle o el San José de Tarbes; ahora, y con la fuerza material y

28 Guillermo Luque. “La fundación del Comité de Organización Política Electoral Independiente (Copei)”, en *La Iglesia, el poder y la política. De la Acción Católica al partido Copei. 1933-1946*, Capítulo VIII, UCV, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Caracas, 1986, pp. 219-230.

29 Luis B. Prieto Figueroa. “Ley Orgánica de Educación Nacional, 1948” (apéndice), en *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, La Habana, 1951, p. 221.

30 “Estatuto Provisional de Educación”. Decreto n.º 139 del 25 de mayo de 1949, Pensamiento Político del Siglo xx, N.º 100.

31 “Ley de Educación” (Disposiciones generales) en *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, jueves 4 de agosto de 1955.

el propio fluido legal del Estado, podía competir con esa su tan detestada Escuela Nueva, proclamada con los atributos de científica, democrática, laica y nacional por la moderna pedagogía; y conjurar la tesis de la escuela unificada propia del liberalismo radical y del socialismo.

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

Resulta evidente (...) una grave desatención por parte del Estado de su obligación educadora, durante el decenio perezjimenista. Tal desatención hubo de reflejarse necesariamente en un tremendo déficit escolar, por una parte, y en un inusitado auge de la educación privada. Sin exageración puede decirse que los diez años en cuestión fueron la edad de oro de la educación privada en Venezuela, la cual vio multiplicarse sus planteles y su matrícula escolar. Este fenómeno fue particularmente nocivo en la secundaria. Y en la superior se tradujo en la aparición, por primera vez en la historia del país, de universidades privadas³².

Discutir la educación, pensar la nación

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

Si alguien coincide conmigo en lo antes afirmado, por fuerza de eso que llamó Descartes “el buen sentido”, que no es sino “el poder de bien

32 Alexis Márquez Rodríguez. “Una mirada retrospectiva 1811-1958”, en *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*, s/e, s/l, 1964, p. 155.

juzgar y de distinguir lo verdadero de lo falso”, tendrán que reconocer que ese desasimiento de nuestro vínculo solidario reclama que como colectivo transitemos el camino hacia la virtud política, entendida esta como se entendió en el siglo XVIII: como amor a la patria y sentimiento de igualdad. Ambos, y muy al contrario de la cultura política que hoy domina la escena, no son arcaísmos dignos de la mejor compasión. Todo lo dicho hasta aquí vale, desde luego, para afirmar que la crisis de ahora, la que nos afecta y conmueve, nos propone una respuesta cultural, una respuesta educativa que abarque a las mayorías de la nación venezolana. Una respuesta de educación y de cultura que comprenda, explique, proponga y organice nuevas relaciones entre nosotros y unas más sinceras nociones de justicia, igualdad y libertad.

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

Observador acucioso del paisaje cultural e industrial de las sociedades modernas de avanzada, Gellner nos afirma que en la actualidad el “símbolo y principal herramienta del poder del Estado” es el profesor; que, en consecuencia, “es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia”³³. La educación, la cultura en general, en tanto que “función importante y primordial”, en tanto que “fluido vital”, es asunto que debe ser definido y controlado por el Estado. Porque para nuestro citado autor “debe haber algún organismo que garantice que esta

33 Ernest Gellner. “La sociedad industrial”, *op. cit.*, p. 52.

cultura alfabetizada y unificada se dé de un modo efectivo, que el producto educativo no sea malo e inferior a lo indispensable”³⁴. Y todo esto solo lo puede garantizar el Estado; un Estado, claro está, que haya asumido con responsabilidad social y política la tuición educativa de sus ciudadanos, de las mayorías que aspiran a la cedulación por la educación y la cultura. Por eso Gellner no duda en afirmar que el Estado,

... incluso en los países en que parte importante del aparato educativo está en manos privadas o de organizaciones religiosas, debe asumir el control de calidad de estas importantísimas industrias que se encargan de la manufactura de seres humanos válidos y útiles³⁵.

Concretando más las cosas, lo dicho hasta aquí vale también para poner a prueba ese discurso neoliberal que se pretende científico y natural; discurso según el cual el Estado debe abandonar –aún más– funciones tan esenciales como la educación, a lo que añaden una política privatizadora ciega a toda consideración del interés nacional y cuyo corolario es la productividad en sí misma: suerte de culto económico que no admite razón social sino resignación y esperanza por quienes poseen solo la fuerza de trabajo; porque no se trata, según esta mezquina visión –entiéndase bien–, de producir por y para el bienestar de una determinada nación; se trata de eso, de producir, sin más, a secas. En correspondencia con lo anterior, se postula y practica una cultura para las mayorías en manos de organizaciones privadas, en general sumergidas en una ideología antiestatal, en una ideología que, aunque suene paradójico, trata de enfrentar o de presentar como términos antitéticos a la sociedad civil y el Estado; es la misma ideología que condena toda propiedad del Estado con el mismo énfasis con que se opone a su acción controladora y reguladora de la vida social en general y de la educativa en particular. ¿Cuáles sus fundamentos? La productividad, el mercado, la fe dogmática, la milagrería pueril y manipuladora; en fin, la sustitución ético-educadora del Estado por una conciencia religiosa artificial, fanática y vacía, alejada, por decirlo así, del temblor esencial que experimenta todo verdadero sentimiento religioso; fe religiosa en plan de *show* publicitario; fe religiosa para una nación desgarrada; fe en ningún

34 *Ibid.*, p. 56.

35 *Idem.*

caso indiferente a millonarias razones —materiales y políticas— no ajenas a la Iglesia de Pedro desde la lejana época de Constantino.

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

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

Una implica que la educación moral e intelectual debe de propender a la formación de personas autónomas y, al mismo tiempo, con espíritu de asociación cooperativa. Otra, que el trabajo es esencial al desarrollo del individuo como persona humana. Por tanto, el Estado debe asegurar a todos por igual las condiciones de acceso, permanencia, ingreso y trabajo en aquella opción educativo-laboral que cada sujeto ha elegido libremente para su capacitación³⁶.

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

36 Juan Carlos Geneyro. “El Estado ético-educador”, en *La democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey*, Anthrops Editorial, Barcelona, 1991, p. 85.

... es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y sentimientos sin la cual es imposible cualquier sociedad. Y para que pueda producir un resultado semejante, es preciso también que no quede totalmente abandonada al arbitrio de los particulares³⁷.

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

Bibliografía

- Archivo del Congreso. “Diario de Debates de la Cámara del Senado. Sesión del 23 de abril de 1936”.
- _____. “Diario de Debates de la Cámara del Senado”. Sesión del 4 de mayo de 1936”.
- Aristóteles. (1985). “Vol. II (libro 8, capítulo primero)”, en *Política*, Editorial Orbis, Colección Historia del Pensamiento, Barcelona.
- “Comentando una solicitud de nulidad”. *La Religión*, miércoles 4 de septiembre de 1940.
- Delval, Juan. (1999). “La generalización de la educación”, en *Los fines de la educación*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Dewey, John. (2004). “La concepción democrática de la educación”, en *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid.

³⁷ *Ibid.*, p. 105.

- “Estatuto Provisional de Educación”, Decreto n.º 139 del 25 de mayo de 1949, Congreso de la República, Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, n.º 100.
- Gabino Márquez (S. J.). (1961) “Divini Illius Magistri. Sobre la educación cristiana de la juventud, Encíclica de Pío XI, 21 de diciembre de 1929”, en *Las grandes encíclicas sociales*, Editorial Apostolado de la Prensa, Madrid.
- Fichte, Johann G. (1984). “A quién corresponderá la realización de este plan educativo”. (Discurso undécimo), en *Discursos a la nación alemana*, Ediciones Orbis, Barcelona-España.
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. “Ley de Educación”. Disposiciones Generales, jueves 4 de agosto de 1955.
- García Pelayo, Manuel. (1981). “El Estado social y sus implicaciones”, en *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Gellner, Ernest. (1988). “La sociedad industrial”, en *Naciones y nacionalismo*, Alianza Editorial, Buenos Aires/Madrid.
- _____. (1998). “El nacionalismo y las dos formas de cohesión en las sociedades complejas” en *Cultura, identidad y política*, Gedisa, Barcelona.
- Geneyro, Juan Carlos. (1991). “El Estado ético-educador”, en *La democracia inquieta. E. Durkheim y J. Dewey*, Anthropos Editorial, Barcelona, 1991.
- “Gobierno y época de las Juntas Provisorias (1948-1952). Pensamiento Oficial (Actas, Decretos y Resoluciones”, Congreso de la República, Colección Pensamiento Político del Siglo XX, n.º 100.
- “Informe que presenta a la Cámara de Diputados la Comisión Permanente de Educación Nacional sobre el Proyecto de Reforma Parcial de la Ley de Educación”, *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*, n.º 37.
- Izquierdo, José. “Catolicismo y judaísmo” (conferencia), *La Religión*, 13 de enero de 1933.
- Levillain, Philippe y Uginet, Francois. (2000). “La ciudad ejemplar”, en *El Vaticano o las fronteras de la gracia*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Luque, Guillermo. (1986). “La Fundación del Comité de Organización Política Electoral Independiente (Copei)”, en *La Iglesia, el poder y la política. De la Acción Católica al partido Copei (1933-1946)*, capítulo VIII, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas.

- _____. (1995). “Hacia la educación popular, democrática y nacional: Venezuela (1945-48)”. *Revista de Pedagogía*, UCV, Escuela de Educación, abril-junio de 1995, n.º 42.
- _____. (1996). “Educación: democracia y dictadura”, en *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*, Nacarid Rodríguez (comp.), Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.
- _____. (1996). “Las reformas educativas del liberalismo posgomecista” (segunda parte), en *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*. Trabajo de ascenso presentado en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, Caracas.
- _____. (1999). “Democracia política y educación de masas”, en *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1954). “Pedagogía política”, en *Pedagogía social y política*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Márquez Rodríguez, Alexis. (1964). “Una mirada retrospectiva. 1811-1958”, en *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*, s/e, Caracas.
- Montesquieu. (2015). “Las leyes de la educación deben estar en relación con el principio de gobierno” (libro IV), en *Del espíritu de las leyes*, Alianza Editorial, Madrid.
- Ministerio de Educación. La Ley de Educación ante la Corte Federal y de Casación (Demandas de nulidad contra la Ley de Educación) s/f. (Prólogo de Arturo Úslar Pietri).
- “Momento grave y solemne para la patria”, *La Religión*, Caracas, 24 de abril de 1936. La versión en la prensa. Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, n. o 26.
- Platón. (1960). *Diálogos. La República*, Editorial Alianza, Madrid.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1951). “Ley Orgánica de Educación Nacional, 1948” (Apéndice), en *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, La Habana.
- “Principios educacionales que presenta la Federación Venezolana de Maestros para ser incluidos en el texto constitucional”. Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, n.º 55.

DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL Y LA PAZ*

La crisis actual

Si algún consenso hay entre nosotros, los venezolanos, es esa común percepción de estar atravesando el duro desierto de una de nuestras peores crisis de la historia republicana. Crisis que percibimos no solo como evolución y cambio en el sentido en que tan agudamente lo expuso el historiador Manuel Caballero, al proponernos su esquema del siglo xx venezolano¹. La crisis que hoy confronta la mayoría del país es de una naturaleza tal que se asimila más a la ruptura en el funcionamiento de un sistema; agravada por el componente externo de la globalización capitalista y sus –al parecer– inevitables imperativos. Una crisis que, desde luego, está lejos de implicar una crítica radical al orden socioeconómico; no obstante, sí implica a todos los mecanismos y dispositivos jurídicos y constitucionales del sistema, a su régimen político².

* Conferencia leída en enero de 1998 por invitación del Consejo Nacional de Educación-ME para la Asamblea Nacional de Educación reunida en enero de 1998, y contenida en la obra *Asamblea Nacional de Educación (Discursos y ponencias)*, tomo I, 1998.

1 Manuel Caballero. “Cuatro crisis en la Venezuela del siglo xx”, en *Las Venezuelas del siglo xx*, Editorial Grijalbo, Caracas, 1988, pp. 13-14.

2 Norberto Bobbio y otros. *Diccionario de política*, Siglo XXI Editores, México, 1991, pp. 391-394.

Quienes desde diversas especialidades del saber humanístico han indagado acerca de la especificidad de este malestar coinciden en un hecho: la evidente separación entre la sociedad y el Estado, cuestión que Humberto Njaim califica de “virulento rasgo desintegrativo de la situación venezolana actual”, aspecto este que tiende a agravarse, por “la forma como se ha entendido la idea de sociedad civil” entre nosotros³.

Por supuesto que esa separación entre el Estado y la sociedad venezolana se expresa en la búsqueda de un nuevo sujeto político ante el derrumbe de las expectativas de estabilidad, eficiencia y participación a través del sistema de partidos⁴. ¿Cuál es el fundamento de la separación aludida? Pues no otro que la pauperización de las mayorías de los venezolanos. Nuestros males sociales no solo no han sido revertidos, sino que hoy en día podemos afirmar que estos se han profundizado. Al desempleo de más del 10 % de nuestra población activa, cuyo 50 % se ubica en el llamado sector informal de la economía, se agrega el incremento de la inflación, ya sea importada o de naturaleza especulativa. ¿Resultados? Más de un millón de personas sin trabajo; cerca de tres millones se ubican en el errático e improductivo sector informal; la pobreza descubre su dureza a más del 70 % de la población, el 35 % de la cual, y es cifra conservadora, se halla en estado de pobreza crítica; solo algo más de dos millones de trabajadores se desempeñan en la economía formal⁵. Tal situación de pobreza tiene su origen en una injusta distribución de la riqueza que ni el Estado ni el mercado han logrado modificar con educación, empleos y seguridad social.

El propio director de Cordiplan nos dice que Venezuela “sigue siendo uno de los países no industrializados que obtiene, en su intercambio comercial, mayor ingreso de dólares con relación a su población”; no obstante lo anterior, “el 10 % más rico de la sociedad capta el 46 % del ingreso del país, mientras que el 10 % más pobre percibe apenas un 1,7 %”⁶. No solo no ha respondido el Estado-nación como distribuidor de la riqueza,

3 Graciela Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (editores). “Estado y partidos ante el desafío de la sociedad civil”, en *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997, pp. 212, 216.

4 Graciela Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (editores). “Estado y partidos...”, *op. cit.*, p. 209.

5 Franklin R. González. “Balance económico y social de 1995 y perspectiva para 1996”, en *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, n.º 1, FACES, UCV, Caracas, enero-junio de 1996, pp. 244-245.

6 Teodoro Petkoff. “La crisis de la izquierda”, en *Por qué hago lo que hago*, Alfadil Ediciones, Caracas, 1997, p. 48.

sino que ese otro polo, la economía de mercado, se ha mostrado rezagado. “El país —afirma el funcionario aludido— que había mantenido entre 1985 y 1995 un promedio de crecimiento de 2,9 % (bien por debajo de Colombia: 4,4 %; o de Chile: 7,9 %.), terminó en el mayor estado de recesión que haya conocido, situándose en la parte más baja de la escala de América Latina, propiamente en el sótano”. Lo cierto es que a ocho años de “el gran viraje”, las mayorías no aprecian que el desarrollo económico venga acompañado de desarrollo social. No perciben cambios significativos en las variables macroeconómicas, ni dan cuenta de cambios estructurales basados en la diversificación de nuestras fuentes de ingresos, la aplicación de la reforma fiscal y el estímulo a las exportaciones no tradicionales. Solo queda la dosis de paciencia que las élites han pedido al unísono al trabajador.

Público y privado

Ahora bien, esa separación del Estado y la sociedad esconde una tensión que nos remite a la polaridad de intereses públicos-intereses privados. Frente a la crisis actual de la sociedad venezolana, Clemy Machado de Acedo sostiene que ni el modelo liberal, en el que “los individuos persiguen libremente sus intereses con desdén de toda consideración social”, ni el modelo social, cuya manifestación más común ha sido el *Estado social* que busca “el ideal democrático de igualdad”, son suficientes por sí mismos para sacarnos del actual atolladero. ¿Por qué? Porque el primero, el liberal, solo es viable para aquellos que arrancan con ventaja”, establece relaciones “no con hombres, sino con las cosas”, poniendo a dura prueba la integración social.

Mientras que el segundo modelo, el social, terminó por reducir al Estado en un distribuidor nada imparcial de la renta petrolera y, como el mítológico “Caballo de Troya”, fue asaltado y penetrado “por grupos político-económicos que lo han dirigido, y ha asumido esa función mediadora, permanentemente interferido por esos elementos de poder, lo que se ha traducido en una muy débil institucionalidad del Estado y en una desorganización y pérdida de sentido de la función pública en su efectiva relación con el ciudadano”⁷. Esa “colonización” del Estado por los intereses

7 Clemy Machado de Acedo. “Individuo, sociedad, Estado: tensiones y oposiciones entre el interés privado y el interés público”, en *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y la sociedad*,

privados de origen político o económico induce a la autora mencionada a proponernos como alternativa un nuevo “contrato social”, fundado en una clara delimitación entre lo público y lo privado, que establezca puntos de equilibrio entre los intereses individuales y el bienestar general; porque en ambos modelos ha faltado el compromiso del individuo con la sociedad, de lo privado con lo público. Sin este ajuste ético previo, “la descentralización no ha de resolver de por sí los problemas”, y las inmensas potencialidades que supone el traslado de responsabilidades a la sociedad civil entrañará “grandes riesgos (...) tanto en la administración combinada de recursos, como en la efectiva transferencia de autoridad y controles”⁸.

O sea que al examinar el problema de esa separación –y antagonismo– entre la sociedad y el Estado, nos hemos topado con un problema ético, además del político, social y económico. Por lo que se ve, no fueron tan doctrinariamente consistentes los catecismos políticos de la élite que ha dirigido el Estado en nombre de los intereses generales de la nación; tampoco los modelos racionales normativos constitucionales ofrecieron suficiente resistencia a los embates del egoísmo social y la irresponsabilidad culpable; y mucho menos efectividad inhibitoria tuvo, en la conciencia privada, ese observador “justo e imparcial”, ese “juez supuestamente equitativo” en el examen de los intereses públicos y privado.

Estamos ante un problema ético de naturaleza política porque tiene que ver con los límites entre lo público y lo privado, cuestión que interviene en la definición tanto de la identidad individual y colectiva como del papel del Estado y los grupos corporativos en la creación de la política social, y en ella, la educativa. Un problema ético que nos conduce a la consideración de lo que hemos entendido por ciudadanía, por Estado-nación. Como lo sostiene Adam Seligman, bien desde la tradición de la virtud cívica, practicada “mediante la participación activa (y continua) de los miembros de la colectividad en los asuntos comunes”; o bien desde la tradición de la sociedad civil, que se afirma en la idea de un “sentido moral innato, una conciencia interior discernidora, un observador justo e imparcial”, lo que está en el centro de ambas propuestas éticas es un modelo de ciudadanía

tomo 1, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1996, pp. 87-88.

8 *Ibid.*, pp. 90-92.

y del bien social⁹. Entre nosotros esa crisis de ciudadanía, esa inconformidad habida entre la sociedad y el Estado ha enarbolado progresivamente la bandera de la sociedad civil. Sin duda, es una iniciativa que pudiera de manera positiva mediar el abismo entre los dos polos, a condición de que trascienda sus iniciales intereses particulares y se perciba parte de la *sociedad política*. La sociedad civil, entre nosotros, intenta ser respuesta democrática a nuestros problemas y contradicciones, quiere ser afirmación de la dimensión pública de lo social.

Socialización política y educación

Por razones obvias, ese renacer de la sociedad civil –asociaciones, gremios, grupos culturales, ong–, ata su presente y su futuro al proceso de socialización política entendida esta como el conjunto de experiencias compartidas, emociones, capacidades cognitivas y expresivas que forman la identidad social del individuo y contribuyen tanto a la definición de la imagen social de sí mismo como a la concreción de su relación con las instituciones políticas. La socialización política es un aprendizaje social que tiene como escenarios institucionales la familia y la escuela. Este es un aspecto que debemos retener a la luz de las evidentes manifestaciones de anomia social y de desintegración del colectivo nacional. Digamos así mismo que la extensión de la escolaridad, el ingreso cada vez más temprano a las instituciones escolares y el alargamiento de la permanencia en ellos hacen que algunos piensen que “la influencia política de la escuela puede ser de una importancia semejante, si no superior, a la de la familia”¹⁰. Según esto, lo público debe recuperar la escuela para el colectivo nacional, para la reconstrucción social.

Conviene señalar que, desde nuestra existencia republicana, se plantearon dos vías orientadas al logro de un orden político-social: la constitucionalista, que basó su efectividad en el despliegue de principios liberales adecuados a la razón. La otra –el camino emprendido por Simón Rodríguez– basó en la socialización política por la escuela el fundamento de su

9 Adam Seligman B. “Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado”, en Graciela Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (editores), *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997, pp. 19-29.

10 Norberto Bobbio y otros. *Diccionario...*, *op. cit.*, pp. 1514-1519.

construcción social. “Había que crear las condiciones para hacer ‘civil’ la sociedad y hacerlo era difícil”, nos dice Graciela Soriano de García Pelayo; “Simón Rodríguez lo entendió bien, pero no calculó el alcance de sus fuerzas; lo expresó intencionalmente con su estilo peculiar, pero ni la intención ni el objeto de sus obras fueron entendidos y se frustró el intento de instalar las ‘luces’ de la frase bolivariana en aquel cuerpo social a transformar”¹¹.

Poco más de un siglo después, un grupo de educadores imbuidos de ese mismo espíritu cívico de Simón Rodríguez, portadores de las innovaciones educativas y pedagógicas de la Escuela Nueva, fundaron en 1932 la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. En las difíciles condiciones políticas de la dictadura gomecista, esa agrupación magisterial se propuso hacer “civil” nuestra sociedad, constituir la a partir de la reforma educativa desde sus fines, reorganizar la escuela y recuperar al magisterio en su aspecto intelectual y civil. El maestro y la escuela no podían permanecer en los viejos cauces de la inactividad. Escuela, maestros y sociedad, según lo predicaron en la *Revista Pedagógica*, no podían sino unir esfuerzos en la construcción social ineludible a todo propósito de desarrollo económico, social y político inspirado en el interés nacional y la democracia¹².

Desde luego, esa Sociedad Venezolana de Maestros fue incomprendida y prohibida por el mezquino proceder que en materia de educación para el pueblo caracterizó al liberalismo positivista en funciones de gobierno. Tanto Simón Rodríguez como la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, se propusieron una vinculación orgánica de los miembros de nuestra organización social a partir de la idea de república, de nación, idea según la cual el Estado, el poder político, no podía sustraerse de la responsabilidad de llevar la dirección del proceso de integración, porque el mismo era inseparable del proceso de unificación nacional, del proceso de creación de una virtud pública extendida. Si la integración se puede medir en relación con la capacidad de una organización respecto al

11 Graciela Soriano de García Pelayo. “Estado y partidos...”. *op. cit.*, pp.181-182.

12 Entre otros artículos pueden consultarse los de Miguel Suniaga, titulados “Hacia una pedagogía nacional. La preparación del maestro”, publicado por la *Revista Pedagógica*, Caracas, n.º 22 y 23, de noviembre y diciembre respectivamente. También, “Una escuela abierta”, de Luis Padrino, julio-agosto de 1933; y “Pro Asociaciones de Padres y Maestros”, de Luis Beltrán Prieto Figueroa, n.º 2, marzo de 1932.

control sobre los instrumentos coercitivos, la observancia de normas, su incidencia en la distribución de recursos y, desde luego, si esa organización es centro de referencia para los miembros de la organización misma¹³, de inmediato se hace evidente que la socialización política por iniciativa de los poderes públicos es cuestión impostergable entre nosotros.

Una parte ya muy visible de la niñez y de la juventud de esta democracia representativa, tan desprovista de virtud, tiene la condición de “huelepega”, a la que le espera la rebelión anómica de la delincuencia y los campos de concentración que son nuestras cárceles. Esta cuestión se hace más grave toda vez que nuestra élite social y política al parecer no sirve de ejemplo positivo en el modelaje de conductas para los sectores de la población menos favorecidos por la riqueza y la cultura. Así pues,

... las clases o sectores de la población más favorecidos económica y culturalmente solo están sirviendo de modelos vivos por la atracción que ejercen sus patrones de consumo y calidad de vida, por los hábitos, pautas de conducta y prácticas desvalorizadoras del trabajo honesto y de calidad, a la vez incentivos del facilismo y el hedonismo, y por su imagen sumamente negativa del venezolano¹⁴.

Afirmación esta que hallamos en una investigación realizada por el sociólogo Nicolás Toledo, quien nos propone la siguiente terrible conclusión: “Sin lugar a dudas que nos encontramos con un cuadro actitudinal y motivacional sumamente desesperanzador, anómico y potencialmente peligroso”¹⁵.

Pero es que, incluso entre aquellos miembros de nuestra más rancia élite, sensibles a su modo al desarrollo de la vida democrática y de las instituciones que conforman la sociedad civil, este aspecto de la socialización y de la integración no lo perciben como asunto político de primer orden para la sociedad en la cual viven. Cuando precisan la naturaleza de la participación de los sectores de mayor poder económico en la cultura nacional, lo hacen desde la perspectiva del mecenas, del que dispensa protección de

13 Norberto Bobbio. *Diccionario...*, *op. cit.*, pp. 814-818.

14 Nicolás Toledo A. *El ejemplo de las élites*. Trabajo mimeografiado. Una versión resumida del mismo fue publicada bajo el mismo título en la revista *Talento*, n.º 3, abril de 1996, pp. 22-24.

15 *Ibid.*

manera privada a alguien, individual o colectivo. Por eso, sin más, hablan del mecenazgo de las fundaciones privadas, algunas de las cuales iniciaron su acción benéfica en la década de los cincuenta.

No objetamos los mecenazgos culturales; simplemente nos parecen insuficientes con lo que aquí discutimos. Nuestra desgracia no es ser un país petrolero sino ser solo eso. La diversificación industrial que nuestra penuria económica y la globalización exigen, supone la concreción de sólidas políticas entre el Estado y la industria en su conjunto; más que espectadora, la industria debe participar en la discusión concreta, área por área, y en el aporte económico; esta es una manera distinta de entender el compromiso social del sector privado. Así estaríamos integrando a este colectivo desde la materialidad del trabajo. El venezolano de hoy aún no sabe hacer suyo lo que le pertenece; la manera más segura es mediante su preparación para el trabajo. Necesitamos agricultura, industria, servicios eficientes. Es el modelaje que necesitamos por el sector económico y cultural privilegiado.

Hay que nacionalizar a este colectivo con efectivas y extensas políticas educativas que enseñen a trabajar. La nacionalización por la cultura y la educación es la manera más eficiente y segura de insertarnos en la globalización sin que nos volvamos a disolver en ese engaño que fueron las políticas económicas liberales que nos diezmaron en el siglo XIX y en el XX; bajo la dictadura de Juan Vicente Gómez no emergimos como nación. La educación para el trabajo es la base de toda socialización política dirigida a mayores consensos. Los valores de la solidaridad, del esfuerzo, de la democracia, deben hallar esa materialidad como sustrato. “Socialización por el trabajo y socialización política son cuestiones de interés para la sociedad civil porque sin ellas no hay vida ciudadana posible”¹⁶. Ambas socializaciones son asunto de Estado. Al diálogo democrático le interesa hacer suya esta cuestión.

Por eso nos parece de suma importancia lo expuesto por Luis Bravo en varios documentos dirigidos al Consejo Nacional de Educación. Se trata del grave asunto relativo a la exclusión escolar, fenómeno este que se agrega a la deserción y repitencia. Nos advierte el nombrado investigador que la escuela atiende tres venezolanos menos de cada cien, respecto a la

16 Margot Boulton de B. *Una mujer de dos siglos*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, Colección Estudios, Monografías y Ensayos, n.º 153, Caracas, 1992, p. 191.

cifra máxima de 1987, que llegó a treinta y dos de cada cien¹⁷. Como toda educación verdaderamente democrática lo es de masas, plantea “relanzar el sistema, repotenciando el modelo del Estado docente”. Este nuevo fenómeno de la contracción escolar se agrega a esas nocivas presencias que Nacarid Rodríguez ubica en la década de los ochenta, entre otras, la deserción escolar. De allí que proponga “una movilización nacional unitaria en pro de la verdadera *educación popular*, masificada y de calidad, en un contexto de escasez de recursos económicos y humanos”¹⁸.

No todo ha sido fracaso. En su balance de la década del noventa señala varias experiencias exitosas de educación pública en los estados Mérida, Bolívar y Aragua: en el campo privado, la de Fe y Alegría, sostenida con los recursos del Estado. Nosotros agregamos los positivos esfuerzos del Ministerio de Educación con el proyecto Planes Pedagógicos de Plantel; el acuerdo Gran Colombia entre el Despacho y la UCV; y un tercero que nos parece de consistencia conceptual e importancia pedagógica: se trata del proyecto educativo Educación para la Dignidad, que recibe aportes de la UCV, el ME y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, institución fundamental de nuestra casa de estudios. No creo que se pueda seguir sosteniendo que la educación pública no tiene posibilidades; a menos, claro está, que se tenga algún interés en esa insistencia. Las anteriores experiencias nos enseñan que lo público-educativo es posible recuperarlo a condición de que la virtud política, o sea, el bien colectivo, se reconozca y encuentre tanto en la sociedad civil como en el Estado. Tanto más si, como afirma Carlos Fuentes, la globalización que se nos impone exige una masificación de la calidad y hace de la información, del conocimiento, el dinamismo de las fuerzas económicas. “No se puede esperar –afirma Fuentes– a que la economía mejore. La educación debe mejorar para que la economía mejore. La educación debe mejorar para que la economía cuente con más y más actores productivos”¹⁹.

17 Luis Bravo J. *La exclusión escolar como problema de Estado. De la contracción endémica de la cobertura matricular a la expansión urgente. Prioridades para la política educativa del Estado venezolano* (mimeografiado), UCV, Escuela de Educación, Caracas, octubre de 1996, p. 3.

18 Nacarid Rodríguez y otros. “Las tres décadas de la democracia”, en *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*, UCV, Comisión de Estudios de Postgrado, Caracas, 1996, p. 280.

19 Carlos Fuentes. “Olas de la laguna: unas vienen, otras van”, en *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997, p. 78.

Estima que “el surtidor de la sociedad civil es la educación” y la base del progreso incluyente que propone frente a la globalización se halla en la relación creadora entre la escuela, el maestro y la familia. Este fue el planteamiento que se hizo mística de trabajo y de estudio entre los fundadores de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y en la Federación Venezolana de Maestros, héroes culturales que trajeron la pedagogía de la Escuela Nueva, la organización del magisterio y aportaron una elevada cuota de trabajo en la construcción de la sociedad civil en el período posgomecista. Aquí tenemos una tradición que el magisterio puede recuperar. La recuperación de la pedagogía como ciencia de la educación nos lleva a plantear la recuperación del maestro intelectual, del maestro creador de su labor. Entender esto con políticas y presupuesto es decisivo. Este es otro gran asunto de la sociedad civil y del Estado. La socialización política está en buena parte en manos de los maestros.

Proponemos la reconstrucción de la nación venezolana a partir del ensanchamiento concertado del espacio público que debe ocupar la educación de las mayorías. La situación de empobrecimiento y disgregación que hoy vive nuestra población demanda el diálogo de todos los actores y sectores sociales; y no menos, la potencia coercitiva y los recursos del Estado. Porque, hasta los más agudos críticos del Estado social, aquellos que se apartan del lugar común que hace de la privatización y el mercado un santuario, reconocen que todo problema de cohesión nacional “tiene ante sí las tareas del Estado social”; del Estado que, animado de virtud pública, “debe evitar (...) aquellas agudas formas de desigualdad que puedan hacer que vastos sectores de sus integrantes se sientan discriminados y ajenos a la comunidad política”²⁰.

Representación, sociedad educadora y Estado docente

Y eso es lo que siente la mayoría de los venezolanos: discriminación y lejanía de su comunidad política. Por supuesto que esto nos lleva a una cuestión de suma importancia: unir a la participación la representación o participación indirecta basada en la cultura política y en la comunicación

20 Humberto Njaim. “¿Evolución o desaparición del Estado social de derecho?”, en *Lo público y lo privado*, tomo 1, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997, p. 155.

democrática²¹. “Es por eso que, en la sociedad actual, tanto como de una necesidad de participación deberíamos también hablar de una necesidad de reconstruir la representación y la confianza en la cual se basa”²². Ese anhelo de participación y, en menor medida, de representación, está presente en los gremios, en los sindicatos, en la base de los partidos políticos y hasta en el interior de la propia Iglesia católica, en cuyo seno el Movimiento Internacional Somos Iglesia reclama más participación porque, en opinión de uno de sus voceros, esta —en no pocas ocasiones— “es lo más parecido a un partido político”²³. Ahora bien, cuando la sociedad se representa en el Estado lo democratiza; se asegura de que lo privado en cualquiera de sus variantes no absorba y anule lo público. Ese fue el proceso de representación democrática que se inició en Venezuela a partir de 1936. Ya conocemos el progresivo camino de su perversión.

Pero lo que quiero significar aquí es que la actualización de esa representación de la sociedad civil en el Estado nos lleva a considerar que es un contrasentido oponerla a él en una situación de garantías democráticas. La sociedad civil, como esfera de las relaciones entre individuos, grupos y clases sociales que se desarrollan fuera de las relaciones de poder o estatales, representa lo particular; cuando mucho, lo común. Cuando esa sociedad civil trasciende lo inmediato y se representa en el Estado, es la misma sociedad política en virtud de sus miras generales, nacionales; es la sociedad con un alto poder persuasivo y coactivo. Siendo así, me parece que la tesis que por principio pareciera enfrentar a la sociedad con el Estado es una equivocación conceptual y política. Del mismo modo, plantear la tesis de la *sociedad educadora* como un algo distinto y hasta opuesto al Estado es, desde esta perspectiva, una inconsistencia. Nosotros tenemos que trabajar por construir una sociedad educadora y ella debe entenderse como la acción conjunta de la sociedad y el Estado, cada uno en su propia esfera de acción: la de los asuntos particulares-comunales, la de los asuntos generales-nacionales. Cuando vemos rebajar la labor del Estado social a la de limosnero de los menesterosos, presenciamos el fracaso de lo público, del interés común. Lo mismo sucede con el Estado docente, con el Estado

21 Norberto Bobbio. *Diccionario...*, *op. cit.*, pp. 1384-1390.

22 Humberto Njaim. “Estado de partido ante el desafío de la sociedad civil”, *op. cit.*, p. 217.

23 Informe especial. “Disidentes católicos”, *El Nacional*, Caracas, domingo 31 de agosto de 1997, 1-2.

educador; porque el Estado docente es el mismo Estado social en función educadora. “El Estado –sostuvo Prieto Figueroa– no es solamente un poder de coacción sino una organización de colaboración, de cooperación social y por medio de la educación realiza esta función trascendental”²⁴.

Además de lo anterior, y en relación con la sociedad educadora, Prieto Figueroa señaló una cuestión de interés a tomar en cuenta:

... en un medio culto, la educación de la colectividad se realiza de una manera indirecta, por el contacto de los individuos y la acción de la sociedad. Allí la acción del maestro se deja sentir menos, mientras que entre nosotros todo lo hace el maestro de escuela²⁵.

En fin, la sociedad tiene que llegar a ser educadora, claro está, a condición de que el Estado impregnado de virtudes colectivas haga de ese propósito una política cultural y educativa. Negarle al Estado su derecho soberano a definir políticas educativas, es negar que la sociedad civil sea sociedad política, que tenga capacidad democrática de representarse en él. Es negar la acción misma de la sociedad desde su máxima instancia jurídicopolítica como lo es el Estado.

Tanta actualidad tiene esta cuestión que en el Foro Iberoamericano sobre Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos se arribó, entre otras, a las siguientes conclusiones: reconstruir el Estado con más democracia; diseñar y construir un proyecto de nación cuyo principal objetivo sea el crecimiento con capacidad de distribuir la riqueza; darle prioridad a la educación, desarrollar programas intensivos de educación”²⁶.

Finalmente, nuestra cohesión social y nacional, mediante la actualización de la virtud pública, en modo alguno puede admitir que la educación siga siendo un factor de exclusión social; menos aún que el Estado no asuma su responsabilidad socializadora. Con Arnaldo Esté, esa cohesión nacional la entendemos como “convergencia de las comunidades por

24 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, UCV, Caracas, 1999, p. 172.

25 *Ibid.*

26 Foro Iberoamericano sobre Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos, “El impacto de la globalización sobre la gobernabilidad democrática y la vigencia de los derechos humanos en Iberoamérica. Conclusiones y recomendaciones”, en *Gobernabilidad democrática y derechos humanos*, Nueva Sociedad, Caracas, 1997, pp. 161-162.

intereses y símbolos, logros y territorios”²⁷. Que el mercado tenga su propia misión: producir más y a precios competitivos. Al Estado le corresponde la no menos importante tarea de ciudadanizar y equilibrar tensiones desde la perspectiva del interés general. Entre ambos debe moverse la política de la sociedad civil.

En metáfora del poeta Petrarca, esa enemistad de los cielos y la tierra, la habida entre el Estado y la sociedad, es posible que la superemos con la opción cierta de la educación pública y democrática, que es la opción de la paz.

Bibliografía

- Bobbio, Norberto y otros (1991). *Diccionario de política*, Siglo XXI Editores, México.
- Boulton de B., Margot. (1992). *Una mujer de dos siglos*, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios, Monografías y Ensayos, n.º 153, Caracas.
- Bravo J., Luis. (1996). *La exclusión escolar como problema de Estado. De la contracción endémica de la cobertura matricular a la expansión urgente. Prioridades para la política educativa del Estado venezolano*, UCV, Escuela de Educación, Caracas.
- Caballero, Manuel. (1988). “Cuatro crisis en la Venezuela del siglo xx”, en *Las Venezuelas del siglo xx*, Grijalbo, Caracas.
- El Nacional*. Informe especial. “Disidentes católicos”, Caracas, domingo 31 de agosto de 1997, 1-2.
- Esté, Arnaldo. (1995). “Cohesión: la comunidad y la nación”, en *Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas.
- Foro Iberoamericano sobre Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos. (1997). “El impacto de la globalización sobre la gobernabilidad democrática y la vigencia de los derechos humanos en Iberoamérica. Conclusiones y recomendaciones”, en *Gobernabilidad democrática y derechos humanos*, Nueva Sociedad, Caracas.

27 Arnaldo Esté. “Cohesión: la comunidad y la nación”, en *Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1995.

- Fuentes, Carlos. (1997). "Olas de la laguna: unas vienen, otras van", en *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- González, Franklin R. "Balance económico y social de 1995 y perspectiva para 1996", en *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Caracas, Faces, UCV, n.º 1, enero-junio de 1996.
- Luque, Guillermo. (1999). *Educación, Estado y Nación (Una historia política de la educación oficial venezolana, 1928-1958)*, UCV- CDCH.
- Machado de Acedo, Clemy. (1996). "Individuo, sociedad, Estado: tensiones y oposiciones entre el interés privado y el interés público", en *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y la sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Njaim, Humberto. (1997). "¿Evolución o desaparición del Estado social de derecho?", en *Lo público y lo privado*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Petkoff, Teodoro. (1997). "La crisis de la izquierda", en *Por qué hago lo que hago*, Alfadil Ediciones, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis B. (1995). "Maestros libres en un pueblo libre", en *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, UCV, Caracas.
- Rodríguez, Nacarid. (1996). "Las tres décadas de la democracia", en *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*, UCV, Comisión de Estudios de Postgrado, Caracas.
- Seligman B., Adam. (1997). "Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado", en *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Soriano de García Pelayo, Graciela y Njaim, Humberto (edit.). (1997). "Estado y partidos ante el desafío de la sociedad civil", en *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Toledo A., Nicolás. (1996). *El ejemplo de las élites*. Trabajo mimeografiado.

PÚBLICO Y PRIVADO EN EDUCACIÓN: VIGENCIA DEL ESTADO DOCENTE EN LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN DEMOCRÁTICA*

El Estado social desde la perspectiva de lo público y lo privado

El llamado a una Asamblea Nacional Constituyente para que la sociedad venezolana acuerde una nueva Constitución ha actualizado la discusión política que concierne a todos los ciudadanos. El interés por lo público ha ganado mayor espacio entre nosotros con su carga de esperanza, confusión, escepticismo y tensiones. Esa es la característica de los tiempos que vivimos: lo político volvió a la calle, a los lugares comunes de la ciudadanía. Ese hecho es en sí mismo novedoso. Ya no es solo asunto de especialistas, de grupos de intereses. La nación más consciente se dispone a encontrarse en el debate de los asuntos que estima de importancia. Ese llamado a la “construcción constitucional”¹ se propone un nuevo *acuerdo social* que le otorgue amplitud a nuestra práctica democrática.

* Artículo de investigación publicado por la *Revista de Pedagogía*, vol. xx, n.º 59, Escuela de Educación, UCV, septiembre-diciembre de 1999, en respuesta a la tesis de la sociedad educadora que los sectores conservadores expusieron frente al Estado docente.

1 Norberto Bobbio y otros. *Diccionario de política*, tomos I y II, Siglo XXI Editores, México, 1991.

Lo que hoy está a la vista de todos los venezolanos es la quiebra de un “esquema de poder” y –sobre todo– reparto del mismo; eso fue el Pacto de Punto Fijo acordado en octubre de 1958 entre las Fuerzas Armadas, el empresariado, los partidos políticos del estatus, la burocracia sindical y la jerarquía católica. Es la “mesa asentada sobre cinco patas” de la que habla Manuel Caballero².

Entre otros aspectos de interés nacional, el debate político en marcha incluirá necesariamente las relaciones que en la educación deben establecer instituciones fundamentales como el Estado, y los diversos actores sociales representantes de la sociedad civil y de los *grupos de intereses corporativos*, o *grupos privados*. Y nada dirá más de la orientación del proceso social que los acuerdos y desacuerdos en los campos económicos y educativos. En ellos la sociedad suele desnudar sin pudor sus zonas más sublimes y no menos las más oscuras. Porque la economía no es solo producción, sino también reparto y goce de la riqueza socialmente producida. La educación no es mera instrucción para un oficio, sino inclusión ciudadana en un tipo de nación.

Cuando discutimos lo *público* y lo *privado* nos sumergimos de lleno en una discusión de naturaleza política. Aun cuando en las cambiantes condiciones históricas lo público y lo privado han tenido diversos contenidos, su condición política ha sido permanente. Lo político entendido como la esfera de lo civil, de lo social; lo referido a los actos que corresponden al dominio territorial; a la distribución de la riqueza y el producto de una sociedad; en fin, a todas las acciones del Estado y no menos las articulaciones de cada institución social³. Si, como afirma Arendt, la *política* “se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres”, si la política “trata del estar juntos”, si ella nace “en el *entre* los hombres”; si surge “en el *entre* y se establece como *relación*”⁴, las nociones de lo público y lo privado nos remiten a esa característica de la vida social: la política.

Ahora bien, en la conceptualización vigente, lo público nos remite a lo general, a lo común en el sentido de que es “de todos y para todos”; a lo abierto a libre examen. También se relaciona con el despliegue del Estado,

2 Manuel Caballero. *Las crisis de la Venezuela contemporánea*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 1998.

3 Torcuato Di Tella, y otros. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Punto Sur Editores, Buenos Aires, 1989.

4 Hannah Arendt. *¿Qué es la política?*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.

con su acción. Lo privado, por el contrario, se define solo en términos negativos; o sea, como lo que no es público, como lo que es personal, secreto; como lo que permanece escondido de la vista pública, al libre examen⁵. Lo opuesto a privado es público.

El caso es que en la década de los noventa se ha intensificado la crítica al Estado, a los objetos de *su propiedad*, y no menos a su despliegue público como *Estado social*. Ese cuestionamiento, bien desde posiciones privatizadoras, bien desde la posición que quiere recuperar lo público, se funda en realidades como la reducción de la tasa de crecimiento, el aumento de la concentración de la riqueza, el surgimiento de un liberalismo neoconservador, la crisis fiscal, la ineficiencia burocrática, y un aspecto nuevo como lo es el deseo por ampliar *la esfera pública no estatal*.

Así las cosas, los movimientos liberales y neoconservadores coinciden en afirmar la solución *individual/privada*. En el fondo de la argumentación de estos sectores hallamos la defensa de la propiedad privada con exclusión de la propiedad pública representada por el Estado. Por el contrario, los sectores críticos aspiran a una ampliación de la vida democrática sobre la base del ensanchamiento de lo colectivo, de lo común, de lo público. Esta recuperación de lo público puede partir de la propia sociedad civil o del propio Estado. Todo lo social se discute hoy en estos términos; a esto no se sustrae la educación y el papel del Estado y la sociedad en ella.

Sabemos que nuestro sistema educativo y sus resultados son objeto de análisis, críticas y reclamos desde la perspectiva de lo público o lo privado. Nada raro hay en ello, pues su naturaleza política así lo exige. Esas críticas desde lo público o lo privado no están desprovistas de interés, incluso de interés material. Hay que advertir, además, que se da por descontado, sin más, que esa crítica al Estado y la educación se formula para ensanchar la esfera pública no estatal, la que se conoce como sociedad civil. Pero, ¿es así?

En verdad lo que está en el fondo de todo esto es la existencia o no de una sociedad democrática. ¿Por qué? La crítica al Estado, en particular al *Estado de bienestar*, por los sectores conservadores, se hace en nombre de la sociedad civil; toman el argumento relativo al derecho innegable que tiene

5 Adam Seligman. "Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado", en G. Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (Eds.) *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación García Pelayo, Caracas, 1997.

la sociedad, como sociedad civil, de *producir lo público*, de generarlo como lo genera el Estado, de representar este derecho en la esfera pública no estatal. Pero lo paradójico y cierto es que esa esfera pública no estatal se quiere ampliar disolviendo, difuminando lo público. Paradoja de paradojas.

De lo que se trata, entiéndase bien, es de que la sociedad civil es un concepto problemático que debemos aclarar. Nos dice Norberto Bobbio que por *sociedad civil* se entiende hoy a

... la esfera de las relaciones entre los individuos, entre grupos y entre clases sociales que se desarrollan fuera de las relaciones de poder que caracterizan a las instituciones estatales. En otras palabras, la sociedad civil es representada como el terreno de los conflictos económicos, ideológicos, sociales y religiosos, respecto de los cuales el Estado tiene la tarea de resolverlos ya sea mediándolos o suprimiéndolos; o como la base de la que parten las demandas respecto de las cuales el sistema político está obligado a dar respuestas; o como el campo de las varias formas de movilización, de asociación y de organización de las fuerzas sociales que se dirigen hacia la conquista del poder político⁶.

Desde luego que la sociedad civil y el Estado no son entes sin relaciones entre sí; por el contrario, existe una interrelación permanente. La sociedad civil, por los cambios sucesivos y permanentes que en ella suceden, es el terreno donde se implanta continuamente la legitimidad del Estado. Lo problemático de la noción referida a la sociedad civil es que en ella se han incluido las *formas de organización corporativa de intereses* correspondientes al mundo privado laico o religioso. Y tales formas de organización corporativa de intereses han demostrado que no necesariamente fortalecen la sociedad civil desde la noción de lo público; han tomado para sí la representación de la sociedad civil y hablan en su nombre. Luego, no se ensancha lo público sino lo privado; se privatiza lo público, lo común, *lo que es de todos*, lo que corresponde al sistema social en su conjunto; se privatiza lo que no puede ser objeto de relación privada y, en consecuencia, ya no está a la vista de todos. El conveniente ensanchamiento democrático del espacio público no estatal supone la igualdad, el pluralismo, la deliberación y la *representación social*. En consecuencia, dos factores son esenciales a esa

6 Norberto Bobbio, y otros. *Diccionario...*, *op. cit.*, p. 1523.

nueva representación social, a ese espacio público no estatal: de un lado, el propio Estado con sus políticas públicas, con la creación de las condiciones políticas e ideológicas favorables; de otro, el desarrollo de la sociedad civil como *asociacionismo crítico* fundado en la solidaridad social y orientado a la construcción de la ciudadanía y el ensanchamiento de las funciones públicas no estatales.

La respuesta más estimulante a la crisis del Estado y la nación es precisamente ese volver a revalorizar la sociedad civil. Descartamos encallejonar la discusión en la tesis dual estatismo ineficiente/privatización. La respuesta es la ampliación de la *esfera pública* desde la sociedad civil. Y esto vale para la producción de servicios sociales, para la salud y la educación, aspectos de suma importancia a todo colectivo social en el mundo moderno. Pues bien, desde esta perspectiva no cabe admitir la oposición neoconservadora al Estado democrático. El fortalecimiento de la sociedad civil, de lo público, según lo afirma Nuria Cunill, “requiere del fortalecimiento del propio Estado. (...), de uno que realice los valores democráticos y que reconociendo sus responsabilidades públicas sea capaz también de aceptar sus límites”⁷. Como se ve, la crítica al Estado democrático la ubicamos en el terreno de lo público. Es en la sociedad donde el Estado hunde sus raíces. Incluso, las condiciones de funcionamiento de lo privado se basan en lo público. Lo personal/privado se empobrece, se reduce, cuando lo público o colectivo se reduce, se vulnera. Esto tan a la vista no lo termina de entender el sector privatizador, los representantes de la *sociedad mercantil* o privada. Así pues,

... lo que aparece de relieve es que ninguna transformación que intente recuperar las responsabilidades de la sociedad en materia económica puede prescindir (...) de las funciones reguladoras, promotoras e incluso de prestación directa de ciertos servicios públicos por parte del Estado, si su propósito es el fortalecimiento de la sociedad y no solo de un segmento de ella, la sociedad mercantil⁸.

Claro está que esa recuperación de lo público —estatal y no estatal— exige la recuperación de la noción y práctica de la ciudadanía, de la pertenencia

7 Nuria Cunill Grau. *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1997, p. 17.

8 *Ibid.*, p. 18.

a un colectivo social/político que es la nación. De esto se olvidó por completo la clase política del *status quo* en las últimas décadas. Tampoco entendieron que la democracia se afirma en la ciudadanía, en la nación. Y eso público es un *proceso de construcción social*, no es algo dado. Sostiene que lo público, en tanto proceso de construcción social,

Asigna (...) una virtualidad al Estado como espacio de realización de lo público, pero solo en la medida en que represente a la sociedad o posibilite su propio desarrollo. Por otra parte, lo público remite a la autoorganización social. Apunta a la posibilidad de que desde la sociedad se satisfagan necesidades colectivas de manera autónoma, pero sin que por ello implique que la abdicación de las responsabilidades estatales⁹.

Ni que decir tiene que la recuperación del espacio público no estatal supone el refuerzo de todas las instancias del Estado y de la sociedad civil: organizaciones sindicales, gremiales, políticas, comunales, de opinión pública. La intervención directa de los sujetos sociales en la formación de la *voluntad política nacional* requiere de estas instancias. ¿Por qué desde esta perspectiva revalorizamos el Estado? Es que en la sociedad “existen *relaciones de dominación* que no pueden ser enfrentadas desde la propia sociedad, sino que requieren del Estado”¹⁰. Esta autora nos coloca ante una cuestión central a la que rara vez aluden los críticos del Estado en general: las relaciones de dominación que configuran nuestra sociedad. Dicho de otro modo, de lo que se trata es de que “el Estado agrega un *plus*, (...) porque dispone de instrumentos (...) para regular los centros de poder privado”¹¹. Este reconocimiento general es válido para la sociedad venezolana, la cual es una sociedad en crisis que muestra una evidente separación de la sociedad y el Estado; que presenta una muy débil sociedad civil asediada por grupos de intereses corporativos. Es lo que Humberto Njaim califica de “virulento rasgo desintegrativo de la situación venezolana actual”¹². El fundamento de esa separación, de esa desintegración no es otro que el

9 *Ibid.*, p. 297.

10 *Ibid.*, p. 302.

11 *Ibid.*

12 Humberto Njaim. “Estado y partidos ante el desafío de la sociedad civil”, en G. Soriano de García Pelayo y H. Njaim (Eds), *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997.

empobrecimiento material y político-cultural de las mayorías. Nuestros males se han profundizado. El desempleo de más del 14 % de la población económicamente activa, de la que el 50 % se halla ubicada en el llamado sector informal de la economía; el incremento de la inflación de naturaleza especulativa. ¿Resultado? Más de un millón de personas sin trabajo; cerca de tres millones se ubican en el improductivo sector informal; la pobreza descubre su dureza a más del 70 % de la población, 35 % de la cual se halla en pobreza crítica. Tal situación, entre otros factores, tiene su origen en una injusta distribución de la riqueza, que ni el Estado ni el mercado han logrado modificar con empleos, educación y seguridad social. Venezuela, nos confesó un alto funcionario, es el país no industrializado que obtiene, en su intercambio comercial, mayor ingreso de dólares con relación a su población. No obstante lo anterior, “el 10 % más rico de la sociedad capta el 46 % del ingreso del país, mientras que el 10 % más pobre percibe apenas 1,7 %”¹³.

Estado, Estado social y Estado docente

Definimos el *Estado* como la instancia jurídico-política de mayor poder en una sociedad; como “la organización del poder político dentro de una comunidad nacional, mediante instituciones objetivas que declaran el Derecho y lo sostienen, conservando el orden por medio de una dirección política y un cuadro administrativo”¹⁴. Precisamos que lo público/privado nos remiten a lo político. Que ambas esferas, aunque en permanente contacto, no deben igualarse. Que no nos parece conveniente la indistinción entre sociedad civil y grupos de intereses corporativos o *grupos privados con fines particulares* no necesariamente coincidentes con lo público. Esto es necesario retenerlo porque la crítica que se le hace al Estado, en general, es un ataque al concepto de Estado social, al Estado volcado a sus funciones y deberes sociales. Ese Estado social, nos dice García Pelayo:

... parte de la experiencia de que la sociedad dejada total o parcialmente a sus mecanismos autorreguladores conduce a la pura irracionalidad y que solo la acción del Estado hecha posible por el desarrollo de las técnicas

13 Teodoro Petkoff. *¿Por qué hago lo que hago?*, Alfadil Editores, Caracas, 1997.

14 Di Tella, Torcuato y otros. *Diccionario...*, *op. cit.*, p. 207.

administrativas, económicas, de programación de decisiones, etcétera, puede neutralizar los efectos disfuncionales de un desarrollo económico y social no controlado. Por consiguiente, el Estado no puede limitarse a asegurar las condiciones ambientales de un supuesto orden social inmanente (...) sino que, por el contrario, ha de ser regulador decisivo del sistema social¹⁵.

La defensa del Estado docente parte desde esta perspectiva, es decir, desde la defensa del Estado social. Porque el Estado docente no es sino el mismo Estado social en el cumplimiento de sus compromisos educativos y culturales con la sociedad. Por eso el Estado docente no ha sido uno y el mismo en todas las épocas históricas. Esa es la razón por la que durante todo el siglo xix y buena parte del siglo xx ese Estado docente se redujo a una mezquina función normativa y supervisora. De allí, por ejemplo, la anticidadana labor del *Estado liberal* gomecista, sobre todo a partir de 1914, fecha en que Juan Vicente Gómez declaró su dictadura. Bajo la dictadura gomecista no hubo el despliegue del Estado social y del Estado docente al servicio de las mayorías nacionales. Conviene recordar que las corrientes políticas democráticas dentro del liberalismo y fuera de él llevaron a las instituciones del Estado la noción de Estado social. Ese es el fondo de la lucha política democrática que se abre en Venezuela en 1936 y que no se ha detenido hasta la fecha. La educación es un asunto político porque incumbe a todos; porque en su expansión modela y dirige la relación entre los hombres; porque, en definitiva, la educación se dirige a los individuos en tanto que *sujetos sociales*. La interacción educativa hace y rehace lo público y precisa los límites de lo privado. Por lo demás, esa relación de la educación con la política es tradicional en el pensamiento occidental. Platón, en *La república*, le asignó al Estado un *fin moral* y de *justicia* que debía realizar mediante la acción educativa. Incluso, en *Leyes*, destaca la función educativa como “la más grande de todas las funciones del Estado”¹⁶. Ya en la Ilustración, Montesquieu sostuvo, en *El espíritu de las leyes*, que “las leyes de la educación son las primeras que recibimos”; que tales leyes eran “distintas en cada tipo de gobierno: en las monarquías tendrán por objeto el honor; en las repúblicas, la virtud, y en el despotismo, el temor”¹⁷. Aquí *virtud* debe ser entendida como apego al colectivo, reconocimiento de lo

15 García Pelayo, Manuel. *Las transformaciones...*, *op. cit.*, pp. 22-23.

16 Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía social...*, *op. cit.*, p. 133.

17 Montesquieu. *Del espíritu de las leyes*, Ediciones Orbis, Barcelona, 1984, p. 52.

público. Quince años más tarde, otro francés, La Chalotais, en su *Ensayo de educación nacional*, expuso las bases teóricas de la educación pública estatal¹⁸. Ya en la primera década del siglo XIX, el filósofo alemán Johann Fichte se nos presenta como un importante ideólogo de la intervención del Estado en la educación con un claro propósito político, público: la unificación nacional. No hay sino que leer los famosos *Discursos a la nación alemana* en los que propuso la total sustitución del sistema educativo tradicional por otro basado en las ideas del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi, expuestas en la obra *Cómo instruye Gertrudis a sus hijos*. Es la primera vez que un filósofo político toma partido por una pedagogía en particular. En esos *Discursos a la nación alemana*, Fichte propuso que la nueva educación debía dirigirse a las mayorías, pero no como educación popular dogmática, incoherente y pobre en calidad, sino como educación nacional¹⁹. En el siglo XX, John Dewey, eminente filósofo de la pedagogía activa, sostuvo que “la realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento a favor de la [educación] democrática llega a ser un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente”²⁰.

En esta tradición del pensamiento occidental, en esta perspectiva de lo público/privado que hemos expuesto se entronca la concepción del Estado docente que elaboró y defendió Luis Beltrán Prieto Figueroa, el “maestro” Prieto, la llama más alta de la pedagogía y el pensamiento educativo venezolano del siglo XX²¹. Las líneas centrales de su concepción político-educativa fueron definidas por Prieto Figueroa el 3 de agosto de 1946 en una conferencia dirigida a los maestros reunidos en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro, de Caracas. Allí expuso la tesis central que vertebraría la política educativa de aquel momento: el Estado docente. Todo Estado responsable y con autoridad real –sintetizamos su pensamiento– asume la orientación general de la educación; esa orientación o *principios* que orientan lo educativo 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

18 Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía social...*, *op. cit.*, p. 114.

19 Johann Fichte. *Discursos de la nación alemana*, Editorial Orbis, Barcelona, 1984, p. 205.

20 John Dewey. *Democracia y educación*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1946, p. 108.

21 Véase Guillermo Luque. *La llama del Carbón. Prieto Figueroa: ideólogo de la democracia y la educación de masas*, (conferencia publicada), APUCV, Caracas, 1994.

particulares, sino al interés nacional. El Estado, en su condición de representante de los intereses generales de la nación, no debe renunciar a esa función ni delegarla a una organización privada —sea laica o religiosa— la cual, como suele suceder, y en efecto sucede, 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, sin restricciones, es una libertad negativa. En consecuencia, el derecho de enseñar no debe colocarse por encima del derecho a aprender, ya que este es un interés orgánico y permanente de la sociedad. En una sociedad democrática, los *finés* 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 de la sociedad civil y partidos políticos que forman parte de esta. Esa educación democrática se asienta en la *gratuidad* y en la *obligatoriedad* y “tiende a dar a los ciudadanos igualdad en las oportunidades”. ¿Por qué? Porque la democracia “es una función igualitaria”, “tiene el propósito de elevar a la población a un sentido de excelencia que es la del *ciudadano*. No se puede ser ciudadano si no se tiene cierto grado de cultura, cierto grado de formación”. Por el contrario, otro sentido —afirmó Prieto— tiene la educación de las élites. Su propósito es “formar con los pequeños núcleos privilegiados de la fortuna y de la sangre, los equipos para controlar el poder que se ejerce sobre una masa ignorante y desasistida”. La educación democrática, por esencia, es de masas, mayoritaria; y, para decirlo en pocas palabras, también selecciona, pero “tal selección no puede confundirse con la realizada en una educación de élites, porque esta se basa en los privilegios, que son antidemocráticos, mientras que [en la democrática] solo se atiende a las aptitudes, que pueden distribuirse sin distinción de clases”. Esto tan consustancial a la democracia tiende hoy a confundirse con la contraposición cantidad/calidad. Así por ejemplo, en el libro *Educación para todos*, que recoge las memorias y otros documentos de la gestión ministerial de Antonio Luis Cárdenas, se lee como subtítulo lo siguiente: *De una educación de masas a una educación de calidad para todos*. Está visto que no redundamos al recordar que la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y la Federación Venezolana de Maestros (FVM) sostuvieron que la educación democrática no es concebible sin ese aspecto de la calidad; y este fue un asunto de principios para ambas organizaciones del magisterio. En lo que concierne a la educación privada, Prieto Figueroa afirmó que el Estado “no renuncia

a esa colaboración, sino que la solicita y estimula, pero condicionándola”. ¿A qué? A las “necesidades y conveniencias de la colectividad”, necesidades que, en todo caso, “están por encima de las conveniencias particulares de personas y grupos”²².

Estado docente y socialización política

Los reconocidos rasgos de desintegración nacional que se proyectan tanto en la esfera privada familiar como en las instituciones públicas y no menos las privadas, nos proponen la urgente tarea cultural de una intensa y prolongada socialización política que sea la base de la recuperación de la sociedad civil, de las instituciones del Estado y de la propia esfera privada. La socialización política que proponemos debe entenderse como “un conjunto de experiencias que en el curso del proceso de formación de la identidad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo (...) y a definir la relación que instaura con las instituciones políticas”²³. Esa socialización política o conjunto de experiencias compartidas comprende las orientaciones, las emociones, las capacidades cognoscitivas y expresivas necesarias, las actitudes hacia lo político, lo público. Estos diversos aspectos son “resultado de un proceso de formación”, implican un aprendizaje social. Se ve entonces que la socialización política es asunto que interesa a todo Estado, a toda sociedad, a todo sistema político, sobre todo si se trata de un sistema democrático que asume la representación y la participación activa de sus ciudadanos en el proceso cultural y político de todos los días. La socialización política en tanto que conjunto de experiencias compartidas aporta las motivaciones, los valores, habilidades y conocimientos que hacen posible esa representación y participación en democracia. Involucra dos aspectos conexos, aunque analíticamente distintos: el de la propia legitimidad del sistema político y el de la formación del individuo en tanto que sujeto político. Es la socialización política la que permite distinguir al propio grupo de los demás y desarrolla un sentido de pertenencia, solidaridad y lealtad a un colectivo. Además, aporta las capacidades conceptuales, emocionales y conceptos

22 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Problemas de la educación venezolana*, Imprenta Nacional, Caracas, 1947, pp. 5-29.

23 Norberto Bobbio y otros. *Diccionario...*, *op. cit.*, p. 1514.

ideológicos para interpretar el sistema político en el que se vive; incluso, permite definir una determinada actitud respecto de aquellos que ocupan posiciones políticas²⁴.

Ahora bien, estas primeras lealtades hacia la comunidad, la sociedad, los valores propios del sistema político democrático, su Estado, en fin, la nación, se forman en la infancia “en el período que va de los cinco o seis años a los once o doce años. Justamente porque se trata de un aprendizaje infantil se caracteriza por la presencia de fuertes valencias emotivas y de intensas identificaciones afectivas que ciertamente hacen que los escasos elementos cognoscitivos, (...), tengan la posibilidad de enraizarse y de constituir, por ello, un sólido encuadramiento (...) un punto de referencia fundamental para posteriores orientaciones e identificaciones”²⁵. La segunda fase de la socialización se produce en la adolescencia y es también un aprendizaje de gran intensidad en el que se organizan conocimientos y juicios de valor; aquí hay mayor racionalidad y conocimiento del sistema político, de sus justificaciones ideológicas; se valora su credibilidad; “se dibujan [los] atributos fundamentales de la personalidad política adulta”. Con el inicio de la edad adulta se incrementa la información de naturaleza política, hay una mayor elaboración de los conocimientos adquiridos, se desarrollan las experiencias y se amplían los contactos con las instituciones políticas. Lo singular es que la infancia y la adolescencia “son los períodos esenciales del aprendizaje político”²⁶. Desde luego que la familia y la escuela son los ambientes de socialización o interacción más importantes con relación a otros agentes socializadores. Cuando la familia es una unidad social que funciona en una sociedad, ella aporta al niño la primera imagen de la sociedad; lo coloca o ubica socialmente; el niño recibe las primeras “orientaciones políticas de base”. La otra institución de importancia en esa orientación de base, en esa socialización política es la escuela. Este es un aspecto de gran importancia de cara a la desintegración y empobrecimiento material y espiritual de la sociedad venezolana contemporánea. Hasta hoy, en los países desarrollados es común la percepción según la cual “la influencia política de la escuela puede ser de una importancia semejante, si no superior, a la de la familia”, por el hecho mismo de la extensión en ellos

24 *Ibid.*

25 *Ibid.*

26 *Ibid.*

de la escolarización y su alargamiento²⁷. Al contrario de lo anunciado por algunos acerca de la muerte de la escuela como institución socializadora, ella ha aumentado su importancia política. ¿Razones?

... En primer lugar se aduce que la escuela proporciona algunos conocimientos técnicos esenciales para dar significado y coherencia a los símbolos y a las imágenes de la política y obtener habilidades suficientes como para moverse y actuar en un universo complicado como es el de la política moderna. Ciertamente que tales conocimientos y habilidades se pueden adquirir también en otra parte y de otro modo, pero la escuela es la institución especializada con este objetivo y para gran parte de la población no hay otra alternativa. En segundo lugar, la institución escolar es un ambiente social donde los niños y los muchachos pasan gran parte de su jornada y donde además tienen lugar múltiples experiencias de interacción que no pueden dejar de tener cierta influencia también sobre la formación de las orientaciones políticas. Finalmente, todos los sistemas de instrucción pública tienen entre sus tareas la de transmitir a los alumnos los conceptos y los valores fundamentales del ordenamiento político, ya sea mediante programas de educación cívica adecuados, sea por medio de ceremonias, rituales y comunicaciones de significado político más o menos explícito²⁸.

Lo anterior coloca de relieve la importancia de la socialización por la escuela en el proceso de conformación de la *identidad política* de los individuos. Por eso las diferencias en la instrucción, en la escolarización, se manifiestan también como diferencias significativas en el comportamiento político, en la actitud ante lo público. Sea como fuere, se ha visto que la escuela —especialmente cuando el ambiente familiar no proporciona ocasiones favorables para el surgimiento de orientaciones políticas precisas— puede quizás promover directamente una mayor información, un mayor sentido de eficacia política y el inicio de un interés personal por la política²⁹.

Si la socialización política es asunto de toda sociedad organizada, por igual razón lo es del Estado democrático. También desde esta perspectiva defendemos la tesis del Estado docente, el cual se afirma en una intensa como extendida acción de cultura y educación, de experiencias de interacción social por medio de las cuales las mayorías adquieren la ciudadanía.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, p. 1517.

²⁹ *Ibid.*

Este es un asunto que estamos discutiendo desde nuestra existencia republicana. Desde entonces se han planteado dos vías orientadas al logro de un orden político-social. La primera, la constitucionalista, basó su efectividad en el despliegue enunciativo de principios liberales adecuados a la razón. Según esta vía, bastaba la sola existencia de constituciones para fundar la república, la sociedad toda. La otra vía, la emprendida por Simón Rodríguez, basó en la socialización política por la escuela el fundamento de su construcción social. Nos dice Graciela Soriano de García Pelayo:

Había que crear las condiciones para hacer “civil” a la sociedad y hacerlo era difícil. Simón Rodríguez lo entendió bien, pero no calculó el alcance de sus fuerzas; lo expresó intencionalmente con su estilo peculiar, pero ni la intención ni el objeto de sus obras fueron entendidos y se frustró el intento de instalar las “luces” de la frase bolivariana en aquel cuerpo social a transformar³⁰.

Nuestra élite de la riqueza y la cultura consideró que bastaban las constituciones, sus reformas y una muy pobre Escuela Elemental para las mayorías: esa fue la idea dominante durante todo el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. La reforma guzmancista, con todo y su importancia, no escapó de esta tendencia. Simón Rodríguez, por el contrario —en juicio de Gustavo Adolfo Ruiz—, quería que la escuela diera cultura y trabajo. Que la escuela aportara saberes y habilidades para la subsistencia económica y, a la vez, hiciera ciudadanos. Es decir, que la escuela tenía un fin político. ¿Por qué esto? Ruiz nos responde: “porque los no propietarios, los que dependían de otros, no podían votar. Cuando el sujeto se libera, [cuando] entra a trabajar y pone su taller, ya es ciudadano, de manera que ya tiene un rango de independencia económica y una ventaja política”³¹.

Me parece que el fracaso de Simón Rodríguez tiene que ver con algo más profundo que aún hoy está presente. Jesús Andrés Lasheras lo explica de manera muy informada y penetrante: “en 1823, a su regreso de Europa, Rodríguez —nos dice— se empeñó en Bogotá en su proyecto pedagógico que llamó ‘Casa de industria pública’; (...) hubo de abandonar el ensayo

30 Graciela Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (Eds.). *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Caracas, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas, 1997, pp. 181-182.

31 Véase Guillermo Luque. *Gustavo Adolfo Ruiz: La educación venezolana. Historia oral. (Entrevistas realizadas entre 1992-1993)*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas, 2001.

por falta de apoyo oficial”. En 1826, emprende en Chuquisaca, Bolivia, su proyecto de educar al pueblo. Apenas duró seis meses en ese empeño. Como en Bogotá, Rodríguez se enfrentó a todos los intereses creados. Porque ya no se trataba de depositar a los niños pobres en casas de misericordia, cárceles y hospicios. En el proyecto de Rodríguez “los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y estos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros”³².

El proyecto pedagógico de Simón Rodríguez fue objeto de “persecuciones y [de] informes anónimos de un tal James y de un clérigo llamado Centeno”; por si fuera poco, el mariscal Sucre “lo desairó y tuvo que abandonarlo todo”³³. Una y otra vez la presencia del interés egoísta de clases, grupos. Una y otra vez el desinterés de quienes dirigen las instituciones del Estado. Esta ha sido una constante entre nosotros.

Hoy como ayer, estos planteamientos son atacados por los ultraliberales que se dan la mano con los conservadores. Ayer se le hizo resistencia a la tesis del Estado docente desde la perspectiva de la defensa de la *libertad de enseñanza*, de la defensa de la *educación privada* a secas. Hoy se agrega a lo anterior el argumento de la defensa de lo público frente al Estado, defensa que casi siempre es hecha desde los intereses de las *organizaciones corporativas*, o desde las organizaciones creadas por estas en el espacio de la sociedad civil. En el campo privado laico, tenemos el ejemplo de la Cámara Venezolana de la Educación Privada. En acto público su presidente sostuvo que la misma “... es una organización no gubernamental (ong) de la Unesco, inscrita a través de la Confederación Mundial de Educación”³⁴. Dicho representante de la Cámara Venezolana de la Educación Privada agregó a la lista de intereses que defendía “la financiación directa del grupo familiar”, los *voucher* o cheques escolares propuestos tanto por “creativos” como “profundos” y “apolíticos” analistas de la cuestión educativa. Como era de esperar, no ha faltado el político de alguna fundación democristiana que haya tomado tal idea como bandera. El aludido representante de la Cámara Venezolana de la Educación Privada, sostuvo la conveniencia de “plantear desde la

32 Jesús Andrés-Lasheras. *Simón Rodríguez, Maestro y político ilustrado*, Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1994, p. 219.

33 *Ibid.*, pp. 221-222.

34 Octavio De Lamo. “Aportes de la Cámara Venezolana de la Educación Privada”, en *Asamblea Nacional de Educación, discursos y ponencias* (VV. AA.), t. I, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 1999, p. 59.

sociedad la política que el Estado (...) debe realizar (...). En tal sentido –afirmó–, “los gobiernos en su condición pasajera no pueden ni deben ser los que fijen las políticas educativas, menos políticas de Estado”³⁵. Lo nuevo aquí es que el argumento se expone desde lo público. Al Estado se le reconocen los mínimos de la supervisión, la descentralización, la acreditación, la transferencia de recursos que apoye la autonomía de los centros de enseñanza. A más de lo anterior, el representante de la Cámara Venezolana de la Educación Privada rechaza que los alumnos sean adoctrinados “a través de pedagogías tradicionales” que los incapacitan para recorrer “las superautopistas de la información mediante la incorporación de la tecnología como herramienta de apoyo”³⁶. No aclara De Lamo qué entiende por “pedagogías tradicionales”, pero quedamos en libertad de suponer que en ellas pudiera incluir el castigo corporal, la educación memorista y carente de interés vital y práctico. Pudiera incluso uno suponer que incluye también los valores propios de la democracia: la solidaridad, la igualdad de las personas, la libertad de conciencia, el laicismo.

Los argumentos del presidente de la Cámara aludida, poco más poco menos, fueron los mismos que se lanzaron contra los maestros organizados en la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), cuando esta inició sus labores pedagógicas y culturales un 15 de enero de 1932, en plena dictadura gomecista. La SVMIP fue prohibida en 1935 por el solo hecho de empeñarse en la reforma de la escuela venezolana desde las tesis pedagógicas de la *Escuela Nueva*, de la *Escuela Activa*; por atreverse a exponer tanto la necesidad de una educación nacional como la indispensable participación de la sociedad en esa construcción cultural³⁷. Feroz fue también la oposición ultraliberal y conservadora contra la labor organizadora, crítica y divulgadora de la Federación Venezolana de Maestros (FVM) desde 1936. Tanto el proyecto de reforma educativa introducido ese año en el Congreso por la SVMIP, como los originados en los mismos círculos oficiales fueron rechazados una y otra vez³⁸. Se

35 *Ibid.*, p. 62.

36 *Ibid.*, p. 65.

37 Guillermo Luque. “La sociedad venezolana de maestros de instrucción primaria: educación y pedagogía para una nación. 1932-1936”. Ponencia presentada del 3 al 5 de marzo en las VI Jornadas de Investigación Humanística y Educativa, UCV, Facultad de Humanidades y Educación, 1998.

38 Guillermo Luque. “Estado y educación en la Venezuela del siglo xx: una síntesis para la reflexión y la polémica”, en G. Luque (Coordinador) *La educación venezolana: historia, pedagogía y política*.

les acusó de estatistas, de comunistas, de representar un peligro para la fe de los niños y jóvenes por la pedagogía naturalista de la Escuela Nueva o Activa, por ese espíritu laicista que había sido condenado por el papa Pío XI en la Encíclica *Divini Illius Magistri* de diciembre de 1929³⁹. La Ley de Educación del año 1940 fue aprobada por el Congreso a última hora, no obstante que el propio presidente general Eleazar López Contreras había pedido al Legislativo su aprobación. Inmediatamente se introdujeron dos demandas en su contra en la Corte Federal y de Casación⁴⁰. Entre 1945 y 1948, en los tres años de nuestra primera experiencia democrática de masas, con la Junta Revolucionaria de Gobierno y con Rómulo Gallegos en la presidencia de la república, la oposición conservadora laica y religiosa no se dio tregua. El golpe de Estado del 24 de noviembre de 1948 puso en receso la Ley de Educación salida de la FVM; ella fue sustituida el 25 de mayo de 1949 por el Estatuto Provisional de Educación del ministro Augusto Mijares. El concepto relativo al Estado docente fue suprimido por incómodo. La Ley de Educación de la dictadura, la de 1955, se repitió en este aspecto⁴¹. Después de 1958, entre reformas parciales, concesiones y forcejeos, se arribó a la ley vigente, la de 1980.

Cuando se mira en perspectiva histórica nuestra evolución educativa nos encontramos que no ha habido solución de continuidad en la oposición a la función educadora de esa potente institución de la sociedad que es el Estado. Nuestra educación ha sido campo de lucha ideológica y política. Pero eso no es exclusivo de nosotros. Lo que ha vulnerado el desarrollo de nuestra educación pública han sido tanto la indolencia y egoísmo de las élites gobernantes como la indebida proyección de los intereses de los grupos privados en ella. Nuestros males, al contrario de lo que se afirma, no se deben a un exceso de Estado, sino a una débil presencia de lo público, del Estado y de la propia sociedad civil; esa que los maestros más lúcidos y activos de las décadas del 1930 y 1940 se empeñaron en organizar bajo la forma de gremios, partidos políticos, grupos culturales, asociaciones. Tanto Simón Rodríguez como la SVMIP y su continuadora, la FVM, se propusieron una vinculación orgánica de los miembros de

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1996.

39 Joaquín Azpiazu. *Direcciones pontificias en el orden social*, Biblioteca Fomento Social, Madrid, 1960, pp. 197-198.

40 Guillermo Luque. *Estado y educación...*, *op. cit.*, pp. 244-248.

41 *Ibid.*

nuestra organización social a partir de la idea de república, de nación, basada en un proceso cultural y educativo dirigido a las mayorías. Según esta idea común, el Estado, el poder político, no podía sustraerse de la responsabilidad de llevar la dirección de ese proceso de integración, porque este era inseparable del proceso de unificación nacional.

Ahora bien, en el campo religioso adversario del Estado docente, se halla la Iglesia católica apostólica romana, la cual goza del financiamiento del Estado para mantener su burocracia y sus instituciones como si fuese un ministerio más. No obstante, como *grupo de presión* que con su actividad “se orienta a una dirección política común (...), cuyas interacciones terminan por producir las políticas gubernamentales”⁴², proclama su independencia del Estado, se presenta como sociedad civil o como activa organizadora y defensora de la misma; todo esto, claro está, sin entregar cuentas de manera pública de los cuantiosos recursos económicos que recibe del Estado y, al parecer, sin calificar su actividad educativa como dentro de la esfera pública no estatal, pero pública al fin. Se invoca lo público y se gestiona de manera privada. En cualquier caso, lo público no estatal debe poseer las características, los atributos, de lo público estatal. ¿Da cuenta a la sociedad y al Estado la Conferencia Episcopal Venezolana (CEV) de los cuantiosos recursos públicos que se le otorgan? En enero de 1998, cual dirección de partido político *puntofijista*, la CEV gestionó ante el Congreso y las cúpulas partidistas parte de su presupuesto. El Estado le otorgó, crisis fiscal mediante, la cifra de 48 millardos. Menos suerte han tenido las demandas de la sociedad civil con relación a la salud, la educación y la reforma del poder judicial. Señalemos otro caso. Para atender a “más de mil escuelas en todo el territorio nacional durante el año lectivo 98-99”, el ministro de Educación A. L. Cárdenas firmó con la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) un convenio “por un monto de 75 millardos de bolívares”⁴³. Como organización privada y a la vez representante de los intereses de un Estado extranjero, el Vaticano, uno pudiera pensar que el aludido convenio, no obstante su loable propósito, es resultado del vituperado clientelismo político y los movimientos efectivos

42 Norberto Bobbio y otros. *Diccionario...*, *op. cit.*, pp. 726-727.

43 Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Convenio AVEC-ME. El documento se acompaña de una lista de alumnos, secciones y personal de la AVEC en todo el país. Se anexa una entrevista del sacerdote Ramón Rivas, su presidente.

de un típico como eficiente *grupo de presión* sobre el conjunto de personas que gobiernan el Estado. Tales erogaciones se hicieron al modo puntofijista en su fase crónica. ¿Dónde está aquí la sociedad civil? El control de la gestión por la sociedad debe abarcar no solo al Estado, sino también a las formas de la sociedad civil que proclaman y representan lo público. El control de los recursos públicos es un aspecto importante de la democratización de la sociedad, de su fortalecimiento. Si tal como lo ha afirmado oficialmente el Estado Vaticano, el diablo existe; si es contrario a la fe católica dudar de su existencia; si tiene tal capacidad de presentarse bajo diversos modos y nombres para tentar y seducir; si se le reconoce su condición de “príncipe de este mundo” por su relación con lo terrenal, no hay duda de que es capaz de introducirse aun en las obras más pías, sobre todo si en ellas se mueve el terrenal dinero⁴⁴. Ilustraremos lo que decimos con un ejemplo. No hay sino que leer –y sobre todo saber interpretar– las declaraciones del sacerdote jesuita José Virtuoso, quien además es director del Centro Gumilla y miembro del consejo de redacción de la revista *SIC*, cuando señaló, entre otros, dos aspectos que interesan a la reflexión que hacemos y cuyas perspectivas compartimos. El primero de esos aspectos se refiere a la condición misma de la Iglesia católica. De cara a esa institución religiosa afirmó: “No he dicho que tengamos una Iglesia que sea un nido de angelitos. No somos un nido de angelitos. Tenemos un problema grave que enfrentar: ser una institución más democrática (...) La Iglesia tiene el mismo reto de las instituciones del Pacto de Punto Fijo”⁴⁵. Nosotros agregamos que ni ángeles ni demonios sino seres históricos con las virtudes y flaquezas de lo humano, y en tanto tales no pueden no aceptar el control de la sociedad y del Estado, sobre todo si de recursos públicos se trata. En el reparto puntofijista a la Iglesia católica le correspondió su *modus vivendi*, acuerdo por el cual el Estado Vaticano adquirió plena autonomía frente al Estado venezolano, a la vez que se aseguró su protección económica y política.

El segundo aspecto expuesto por el sacerdote aludido es el que se refiere a la necesaria defensa de los derechos sociales. Él afirma: “Hay muchas

44 “Vade retro Satanás. La Iglesia católica vuelve a hablar del maligno”. *El Universal*, 7 de febrero de 1999, p. 1.

45 “Desgraciadamente tendremos una Constituyente de políticos profesionales”. Domingo con el padre jesuita José Virtuoso, *El Nacional*, domingo 4 de abril de 1999, D-1.

fuerzas en la sociedad venezolana que aspiran a que esos derechos sociales se eliminen: las fuerzas del neoconservadurismo, del neoliberalismo, de la ideología del mercado que pretenden que los derechos sociales fundamentales –como la educación, la salud, un trabajo digno, una vivienda digna– son derechos del pasado, populistas, caducos. Podríamos quedar más fregados si se pierden esos derechos”⁴⁶. Esta cuestión alude directamente a lo que venimos planteando con relación a la justificada acción responsable del Estado social en un escenario de desigualdades y carencias.

La discusión acerca de la hegemonía de lo privado sobre lo público estatal y no estatal no es gratuita y sí muy actual. El sacerdote jesuita Luis Ugalde, rector de la Universidad Católica Andrés Bello, al parecer, de pensamiento avanzado y actual referencia de un sector de la de opinión pública nacional, reconoce que lo público “es fundamental para todos los ciudadanos”. Sostiene Ugalde que lo público hay que rescatarlo, “que forma parte del pacto social por el que se constituye la sociedad con autoridad y con deberes y derechos para todos los ciudadanos”. Reconoce, como nosotros, que deslastrar el Estado venezolano para que sea más eficiente no niega que la educación, la justicia y la seguridad sean “funciones públicas prioritarias”⁴⁷. No estamos frente a un intelectual de mentalidad conservadora en extremo, como sí lo fue el jesuita Carlos Guillermo Plaza, quien fundó en octubre de 1945 la AVEC con el propósito declarado de defender la educación privada, en particular la dispensada por la Iglesia católica a los sectores de mayor poder social del país. Volviendo al caso que nos ocupa, cuando el rector Luis Ugalde propone la medida salvadora de lo público afirma que ella “pasa por la introducción de la *gestión privada en lo público*”, lo cual, según él, “es distinto de la privatización”⁴⁸. Nosotros preguntamos: ¿Por qué no introducir la gestión comunal, social, o de la sociedad civil en lo público? ¿Es lo privado en sí mismo más ético que lo público? ¿Es incluso más eficiente cuando no está el mismo Estado garantizando un mínimo de decencia en los negocios? Coincidimos con Ugalde en que la sociedad “tiene que buscar la manera de rescatar la gestión de lo público, actualmente colapsada”. Nos adherimos a su idea según la cual

46 *Ibid.*

47 Luis Ugalde. *Educación y producción de la Venezuela necesaria*, Ediciones Fundación Polar-UCAB, Caracas, 1997, pp. 256-257.

48 *Ibid.*, pp. 258-259.

ese rescate de lo público “pasa por la diversificación de los tipos de gestión de lo público y la sana combinación y competencia entre ellos”⁴⁹. Lo que no suscribimos, a la luz de nuestro análisis, es que esa gestión de lo público solo pueda ser oficial o privada. Entre uno y otro está la sociedad civil, lo público no estatal o comunal que no se identifica con los intereses corporativos sean estos laicos o religiosos, ambos de tipo privado.

Estado docente, sociedad educadora y docentes

Como ya lo sostuvimos en 1996, en ocasión de la Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895⁵⁰, y luego en la Asamblea Nacional de Educación celebrada en enero de 1998⁵¹, de lo que se trata es de la reconstrucción de la nación venezolana a partir del ensanchamiento concertado del espacio público, tanto el estatal como el no estatal. La situación de empobrecimiento y disgregación que hoy padecen nuestras mayorías exigen el diálogo de todos y no menos la potencia coercitiva y los recursos del Estado. Porque hasta los más agudos críticos del Estado social, aquellos que se apartan del lugar común que hace de la privatización una suerte de *mantra* con poderes mágicos, admiten que todo problema de cohesión nacional “tiene ante sí las tareas del Estado social”; del Estado democrático, el cual, animado de *virtud pública*, actúa para evitar que las agudas formas de desigualdad “puedan hacer que vastos sectores de sus integrantes se sientan discriminados y ajenos a la comunidad política”⁵², a la nación.

Lo que siente la inmensa mayoría de los venezolanos es precisamente eso: discriminación y lejanía de su comunidad política. Nuestra democracia no se fundó en la participación directa, efectiva, permanente, real: en la representación. La élite política convoca cada cinco años a la participación de los sectores mayoritarios; solo algunos grupos de intereses corporativos pudieron representarse con efectividad en las instituciones del sistema

49 *Ibid.*, p. 259.

50 Guillermo Luque. “Estado y educación...”, *op. cit.*

51 Véase Guillermo Luque. “Democratizar la educación pública para la reconstrucción nacional y la paz”, en *Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias* (VV. AA), tomo I, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 1999.

52 Humberto Njaim. *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y la sociedad*, 2 tomos, Fundación García Pelayo, Caracas, 1996, p. 155.

político, del Estado. Lo privado, en sus variadas formas —económica, partidista, patrimonial, grupal y personal—, se proyectó en lo público, se representó en él. Lo público y lo estatal se tomó por asalto. Frente a esto, a la participación indirecta hay que unir la representación directa de la sociedad en las instituciones⁵³. Cuando la sociedad se representa en el Estado lo democratiza; se asegura que lo privado no absorba y anule lo público.

Lo que quiero significar es que esa urgente representación de la sociedad en el Estado nos lleva a considerar que es un contrasentido conceptual oponerla a él cuando se trata de un Estado democrático. La sociedad civil representa lo común. Cuando la sociedad civil se representa en el Estado es la misma sociedad política en virtud de sus miras nacionales; el Estado es aquí la misma sociedad con un alto poder persuasivo y coactivo. Siendo así, me parece que la tesis que quiere enfrentar a la sociedad con el Estado es un contrasentido. Del mismo modo, plantear la tesis de la sociedad educadora como algo distinto y hasta opuesto al Estado en su función docente, es una inconsistencia. La sociedad educadora o docente es el resultado de la acción conjunta de la sociedad civil y el Estado, cada uno en su propia esfera de acción⁵⁴.

Esta incomprensión acerca del papel del Estado en la educación nacional no solo es atribuible al usual egoísmo del interés privado que se desenvuelve en sus espacios con no poco espíritu de lucro. También tuvo sus promotores en las más altas posiciones del Ministerio de Educación. Incluso, por algunos miembros de un organismo asesor como lo fue el Consejo Nacional de Educación (CNE).

Comencemos las precisiones. Leonardo Carvajal, en su condición de presidente del CNE y decidido promotor de la tesis relativa a la sociedad docente o educadora, sostiene que el sistema político venezolano, al parecer, “se encuentra en un proceso de transición de una democracia dominada por los intereses de los militantes partidistas hacia una democracia participativa al servicio de los ciudadanos”⁵⁵. Desde luego que compartimos la apreciación de Carvajal, solo que convendría agregar que esa nuestra “democracia dominada” lo fue en virtud de un pacto, el de Punto

53 Humberto Njaim. *Lo público...*, *op. cit.*, p. 217.

54 Guillermo Luque. *Democratizar la educación...*, *op. cit.*, p. 57.

55 Leonardo Carvajal. *La Asamblea Nacional de Educación ante el país y el nuevo gobierno* (folleto), UCAB, Caracas, 1999.

Fijo. Que contra la democracia venezolana no solo obró la incivildad de las élites de los partidos del estatus —las únicas que Carvajal señala— sino de los restantes asociados en el reparto del poder y sus privilegios. Tanto las instituciones del Estado como las de la sociedad civil fueron dominadas por los grupos de intereses corporativos laicos y religiosos por igual. Esto tan decisivo no debería ser obviado en el análisis de la realidad política del país. Por eso sostenemos que la democracia venezolana tiene delante de sí el reto de recuperar sus instituciones fundamentales, tanto de la sociedad civil como las del propio Estado. ¿Puede el Estado quedar fuera de esa recuperación democrática? ¿Puede la sociedad venezolana prescindir de esa su herramienta más potente en ese esfuerzo de recuperación de la educación de las mayorías que anhelan un trabajo productivo y la ciudadanía por la cultura y la educación? Es en este contexto donde ubicamos nuestra valoración del Estado docente. Sobre todo si, como bien lo apunta Carvajal, en la oleada civilizatoria que presenciamos hoy, “el poder y el progreso lo generan hoy la información y el conocimiento que el hombre educado produce a partir de esa información”⁵⁶.

Pero es que Carvajal, a poco que penetremos en esta cuestión, se contradice en sus propios términos. Veamos. En relación con los planes para la educación, afirma que los mismos “tienen que basarse, para ser sostenibles como políticas de Estado y no de cambiantes gobiernos, en una visión discutida y acordada por la sociedad”⁵⁷. Ahora bien, ¿cómo, si no se admite la función docente del Estado puede haber en sociedad alguna política de Estado? Ni que decir que Carvajal nos habla de “la sociedad”, sin más precisiones relativas a su estructura social. Si diéramos por sentado que no existen las clases sociales, al menos habría que reconocer que existen estratos sociales con un poder social muy distinto; que individuos y grupos de intereses se mueven de modo muy diverso en la sociedad. Por eso existe el Estado. Si no existiera el Estado, el enfrentamiento entre esos grupos de intereses acabaría con la sociedad. Digamos así mismo que en el campo educativo se mueven demasiados intereses de la más diversa naturaleza. ¿Pueden las mayorías de esa sociedad a la que alude Carvajal, limitar, normar y hasta encauzar esos intereses contrapuestos sin el poder coactivo del Estado? Existen, sí, sociedades históricas concretas con una sociedad

56 *Ibid.*, p. 7.

57 *Ibid.*, p. 8.

civil determinada en la que seguramente hallamos un determinado tipo de sociedad docente a la que Carvajal considera como ya existente y reclama, para “sus más variadas expresiones”, tanto el derecho como el deber de “participar en la planificación, en la gestión y en la evaluación de la labor educativa”, a lo que agrega, a modo de corolario, que la sociedad debe promover el cambio “de un Estado docente a una sociedad docente”⁵⁸.

Conviene insistir en que la sociedad siempre ha educado; toda sociedad de algún modo es docente o educadora. Las realidades relativas a la progresiva complejidad social del capitalismo y el hecho cierto del surgimiento y consolidación de las naciones, remitieron cada vez más al Estado, hasta hoy, la tarea de crear y aplicar con su poder las políticas educativas convenientes a esa complejidad y a esa realidad política. Esto con independencia de cuánta participación tenga la sociedad civil en el proceso educativo. A más democracia, la sociedad interviene con más potencia a través del Estado y no menos a través de las organizaciones que conforman la sociedad civil. Carvajal va más allá y señala que “la Constitución posee un sesgo muy estatista con poca cabida para la sociedad”⁵⁹. Pero lo cierto es que Carvajal sería más coherente con su posición si hubiese propuesto, por ejemplo, que en materia educativa la nueva Constitución incluyera la defensa y protección de lo público no estatal del mismo modo como se estableció en la de 1961 la defensa y protección de la educación privada.

Sorprende, en todo caso, que un conocedor de nuestra evolución educativa desconozca políticas y hechos que demuestran que en cada época de elevación educativa y de la cultura nacional ha habido una voluntad social y política traducida como voluntad de Estado. El fracaso del proyecto educativo de Simón Rodríguez se inscribe en un contexto en el que no hubo voluntad de Estado favorable a la educación de las mayorías. Por el contrario, la reforma educativa de Guzmán Blanco fue una clara expresión de voluntad de Estado. El decaimiento educativo posterior a Guzmán, el cual se prolongó hasta 1935, tuvo por base el desinterés de las élites políticas que manejaron de modo privado las instituciones del Estado; esto con independencia del esfuerzo frustrado que hizo el ministro Gil Fortoul en 1912. A partir de 1936, no obstante las oposiciones conservadoras

58 “Constituyente debe crear sociedad docente. Venezuela Competitiva organizó foro sobre reforma legal”, *El Universal*, Caracas, 24 de marzo de 1999, p. 1.

59 *Ibid.*

lideradas por la Iglesia católica, la modernización educativa avanzó en calidad y cantidad. ¿Por qué? Porque hubo una voluntad de Estado empujada por la bisoña pero pujante sociedad civil de entonces: los recién fundados partidos políticos, los gremios de educadores, los sindicatos, los grupos culturales. Digo que sorprende porque el propio Carvajal reconoce que para reconstruir y refundar la educación hay que “enlazar lo más valioso y rescatable de nuestras tradiciones de pensamiento y lo mejor de nuestras realizaciones, con los cambios necesarios”⁶⁰. Y es que mientras nos adentramos en nuestra historia educativa hallamos que la tesis de la responsabilidad y el derecho del Estado a intervenir en la educación fue compartida y defendida por la SVMIP y la FVM, baluartes del magisterio venezolano más esclarecido y comprometido con la democracia y la soberanía nacional. No estamos entonces frente a un arcaísmo conceptual como se pretende hacer ver sin mayor profundidad; incluso, el Estado docente fue tesis compartida por liberales como Arturo Úslar Pietri y Rafael Vegas, ambos ministros de Educación Nacional de los generales López Contreras y Medina Angarita, respectivamente. Uno pudiera pensar que por lo menos en este aspecto relativo a la intervención del Estado en la educación, Carvajal pareciera sostener la típica posición de un liberal spenceriano: la sociedad contra el Estado; la sociedad docente contra el Estado docente. Esto en sí es sumamente significativo. A favor de Herbert Spencer tenemos que decir que aquel irreductible defensor del individualismo burgués frente al Estado no tuvo inconveniente alguno en reconocer que

... durante largas etapas de la evolución social se necesita para la gestión de todos los asuntos, exceptuados los más sencillos, un poder gubernamental, fuerte y extenso, que goce de la confianza general y sea universalmente obedecido (...), de que determinadas empresas no pueden ser ejecutadas sino por la acción del Estado⁶¹.

El cambio que nos propone Carvajal en el sentido de pasar de un Estado docente a una sociedad docente niega incluso la propuesta número 22 de la Asamblea Nacional de Educación, importante foro promovido

60 Alberto Carvajal. *La Asamblea Nacional...*, *op. cit.*

61 Herbert Spencer. *El individuo contra el Estado*, Editorial Orbis, Barcelona, 1984, p. 153.

y organizado por el propio presidente del CNE con recursos del Estado y la colaboración privada. En la propuesta aludida se estableció lo siguiente:

Se ratifica el papel rector del Estado, en cuanto a representante de los intereses comunes y estratégicos de la sociedad en la educación. Debe generar las políticas nacionales y promover la calidad, la equidad y la eficiencia de los procesos educativos de la nación. También debe evaluar los procesos y los productos del sistema educativo desde la óptica del interés nacional, dar a conocer con exactitud a la sociedad cómo marcha su educación y estimular a todos los actores sociales a su participación responsable en la misma. La relación sociedad-Estado-educación debe estar signada por una visión estratégica, de largo plazo. La educación venezolana necesita más sociedad y mejor Estado. Se trata de que Estado y sociedad se complementen y refuercen mutuamente, en procura del objetivo común de alcanzar, mantener y optimizar de manera permanente la democratización, la calidad y la pertinencia de nuestra educación. Se trata de nacionalizar y de socializar cada vez más la misma⁶².

Es decir, que en ese importante foro que fue la Asamblea Nacional de Educación de 1998 no predominó la posición privatizadora y antiestatista. ¿Puede la sociedad docente propuesta de modo excluyente por Carvajal elaborar políticas educativas como políticas para toda la nación según el interés de toda la nación? ¿Se puede nacionalizar y socializar la educación sin el Estado? La SVMIP comprendió esta cuestión de modo más claro y justo: en las duras condiciones políticas de la dictadura gomecista expuso en las páginas de su *Revista Pedagógica* la urgente participación de la sociedad venezolana en el proceso educativo y llegó a proponer y explicar la conveniente organización de las asociaciones de padres y maestros en nuestros centros educativos⁶³. Ya en el año 1936, con otro escenario político, la SVMIP expuso la tesis del Estado social, del Estado docente, sin negar para nada lo anterior. De ese prejuicio contra la noción relativa al Estado docente no escapa ni el exministro de Educación Antonio Luis Cárdenas. En su *Memoria y cuenta* de 1998 asentó lo que sigue:

62 Consejo Nacional de Educación (CNE), 1998.

63 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Problemas...*, *op. cit.*

Hay quienes, (...), consideran que solo el Estado, y más concretamente el gobierno, es el responsable de la educación y, por consiguiente, la sociedad no debe intervenir. Para ellos esto es el Estado docente⁶⁴.

En todo caso, puede resultar útil e interesante agregar un planteamiento suyo que aclara en el plano formal su posición y establece un deslinde con la muy spenceriana de Carvajal. El exministro Cárdenas dejó en claro en esa misma *Memoria y cuenta* que “al lado de un Estado docente fuerte y claro en cuanto a las competencias que le corresponden, debe existir también, (...), una sociedad docente”. Y a lo anterior agregó lo siguiente: “La descentralización, el Estado docente y la sociedad docente, no solo son compatibles, sino necesarios”⁶⁵. Si se parte de interesadas posiciones previas, de prejuicios que vacían de contenido histórico ese concepto, entonces se lo tendrá por un concepto político caduco que debe ser reemplazado por “la sociedad en general”, o por la sociedad civil, o la sociedad docente, o más precisamente por los grupos corporativos que se mueven en ella⁶⁶. Contra todas estas distorsiones y prejuicios bastaría recordar tanto la valoración política como el sentido social que le atribuyó Prieto Figueroa al Estado docente:

El concepto del Estado docente es un concepto amplio en el cual el Estado es el representante de la educación en el país y está obligado, por su propia función, a crear un movimiento educativo para llevar las ideas a las escuelas, a los maestros, a la sociedad en general. (...) para poder, con la elevación del nivel de las masas populares, llegar al Estado como institución rectora de la vida del país. Eso no podía entenderse en aquel momento (1936) porque había analfabetismo político, que no era propiamente un analfabetismo de la letra sino de las ideas fundamentales. (...) Porque la idea fundamental era que la clase que domina no es el Estado. Es una clase dentro del Estado. Y la idea era precisamente elevar a las clases sociales, elevar a los trabajadores, a la conciencia general para que pudiera dirigir al Estado. Es por eso que la educación tiene en ese concepto un valor fundamental. Era la manera de elevar al pueblo a la categoría de un organismo pensante, con ideas capaces de interpretar las ideas abstractas

64 Antonio Luis Cárdenas Colménter. *Educación para todos. Documentos de una gestión*, Fondo Editorial Ipasme, Caracas, 1998, pp. 81-82.

65 *Ibid.*, p. 82.

66 Josefina Bruni Celli. “Educación, Estado y sociedad”, en *Ideas para el debate educativo. Asamblea Nacional de Educación*, Fundainved-Consejo Nacional de Educación, Caracas, 1997.

de la política y de la función política de los hombres en una sociedad cualquiera. (...) Ese es el concepto del Estado docente, un Estado que actúa con el propósito de formar en el pueblo la capacidad necesaria para la acción política y social⁶⁷.

Además de estas consideraciones, todavía hay algo sobre lo cual quiero llamar la atención. Algo de mucha pertinencia en la hora actual. Algo que nuestro magisterio más lúcido expuso en la década del 1930 y 1940 una y otra vez, y que hoy al parecer ha sido olvidado por el Estado, los gremios docentes y la sociedad: ni el Estado docente, ni la sociedad educadora pueden actualizarse sin el concurso de los propios docentes. La recuperación de lo público estatal y no estatal tiene en los educadores, si no su única, sí su principal fuerza de acción. El Estado docente jamás fue considerado por Prieto Figueroa como asunto de burócratas, por muy eficientes que estos fuesen. La *unidad político-cultural* que garantiza el éxito de la acción concertada del Estado y la sociedad organizada es el docente. La bisagra de ese proceso de acción común del Estado y la sociedad es el docente. Ese docente no es —no debe ser— ni funcionario del Estado, ni ficha de partido político o sindicato, ni cautivo de secta religiosa alguna. El docente es un ciudadano y un *profesional*, y su deber primero es con sus alumnos, con la comunidad, con la nación. Esto también ha sido olvidado.

Todo lo dicho hasta aquí vale, desde luego, en relación con las urgentes tareas que el magisterio venezolano tiene frente a sí: la *profesionalización*, la *unidad gremial* y su *reencuentro con la comunidad*. Aún hoy prevalece entre nosotros la noción absurda e hipócrita del docente misionero, del docente apóstol. La actividad docente entre nosotros —lo afirma Tulio Ramírez— “supone sacrificios a cambio de exiguas remuneraciones y en condiciones adversas. Hoy día, pareciera que esta representación colectiva no ha variado. Se sigue asumiendo esta actividad, (...), como marginal con respecto a otras actividades profesionales”⁶⁸. No se equivoca. Entre los materiales suministrados a los maestros a propósito del inconstitucional convenio entre la Conferencia Episcopal y el Ministerio de Educación, conocido como Programa de Estudios de Educación Religiosa Católica, se halla una

67 Luis Beltrán Prieto Figueroa entrevistado por Guillermo Luque el 7 de febrero de 1992.

68 Tulio Ramírez. “El trabajo docente en Venezuela: entre el compromiso y el desencanto”. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación y Premio a la Investigación Educativa, Escuela de Educación, UCV, Caracas, 1998, p. 2.

oración titulada “Soy maestra de escuela”. El caso es que en una de sus partes se lee lo siguiente: “Jesús, amigo mío. ¿Sabes que soy maestra de escuela? Escogí este sacerdocio por creer que es la escuela el Altar Mayor de tu cofradía pequeña”⁶⁹.

La fe es —o debe ser— asunto privado, de conciencia. La profesionalización de la que hablo no se identifica ni con la ocupación de enseñante ni con la disminución personal. Se trata de que los docentes sean evaluados por la sociedad por esa su condición de *profesionales de la educación*, con saberes específicos, especializados, complejos, eficientes. Saberes afirmados en la pedagogía, la sicología, las ciencias sociales, las ciencias naturales. ¿Cuál es la situación real del magisterio? Ramírez la sintetiza de modo paradójal. Mientras que al parecer al sector docente le está prohibido exigir “mejores remuneraciones y mejores condiciones de trabajo, (...)”, la sociedad cada vez con más fuerza, les reclama el cabal cumplimiento de la alta responsabilidad que les compete⁷⁰. Este autor sostiene algo que ya antes sostuvo la SVMIP y la FVM: “que cualquier cambio que se pretenda realizar en el sistema educativo encontrará un muro de contención en aquellos docentes desmotivados e insatisfechos con el trabajo”⁷¹. De lo que se trata, ni más ni menos, es de que en la sociedad venezolana circula de forma mezclada eso que José Miguel Cortázar ha llamado la “leyenda negra y dorada del docente”. La leyenda negra enfatiza en la indigencia del docente, su incompetencia, autoritarismo, carencia de autonomía profesional. La dorada, por el contrario, alude a su mística, a su labor insigne, a su consagración⁷². Esa confusa mezcla la hallamos en las memorias de ministros, discursos, documentos, artículos. Salvo contados momentos históricos, el docente venezolano no ha sido considerado el eje de la política educativa: “De un engranaje más en la maquinaria bien aceitada de la planificación educativa —afirma Ramírez—, el docente de educación básica debe pasar a ser el centro de una reflexión permanente que considere y evalúe su situación laboral y disposición hacia el trabajo como una variable que eventualmente puede convertirse en potenciadora u obstaculizadora de los procesos de

69 “Soy maestra de escuela”. Material anexo de los núcleos temáticos del Programa de Educación Religiosa Escolar, Caracas, 1993, p. A-1.

70 Tulio Ramírez. “El trabajo docente...”, *op. cit.*, p. 2.

71 *Ibid.*, p. 3.

72 José Miguel Cortázar. *Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica*, UCV, Fondo Editorial de Humanidades-APUCV, Caracas, 1993.

cambio de la educación venezolana”⁷³. Y de seguidas nos señala cinco aspectos principales de la satisfacción en el trabajo: “logro, reconocimiento, el trabajo en sí, responsabilidad y progreso”; los tres últimos los considera de mayor importancia “para un cambio de actitud más permanente”⁷⁴.

Como sea, lo esencial que nos demuestra la investigación de Ramírez es que lo que vulnera el trabajo de los docentes no lo es tanto el trabajo en sí, o el ambiente de trabajo, o el reconocimiento; lo que conspira contra el desempeño de nuestros docentes son los factores higiénicos o contextuales relativos a las remuneraciones, las condiciones de trabajo y los beneficios obtenidos por la labor realizada⁷⁵. Y agrega algo de mucho interés en caso de que la profesionalización de los docentes sea algún día asunto de política de Estado: (...) “la satisfacción producida en los docentes de Educación Básica por los factores motivadores ha servido de compensación a la insatisfacción generada por los factores higiénicos”⁷⁶. Dicho de otro modo, que la crisis educativa no se ha hecho mayor porque en nuestros docentes hay vocación de servicio, disposición para el trabajo. Quienes sostienen la tesis del Estado docente, de la sociedad educadora, de la democracia social, de la ampliación del espacio de lo público, no pueden dejar de considerar esta grave cuestión. Requerimos de docentes profesionales satisfechos de su labor y no de simples *enseñantes*; esta cuestión debe ser asunto no solo del Estado, sino de los gremios y de toda la sociedad civil. Hay que volver a la idea de la docencia como actividad profesional y no meramente *ocupacional*: profesión y no ocupación.

Como es sabido, este aspecto de la profesionalización ha sido planteado una y otra vez por los más destacados pedagogos e investigadores de la educación. Uno de ellos, Henry Giroux, adscrito a la pedagogía radical, afirma que la consolidación de las escuelas como espacios públicos democráticos supone de parte de los docentes “potenciar el ejercicio de su función como intelectuales”, crear “las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí”⁷⁷.

73 Tulio Ramírez. “El trabajo docente...”, *op. cit.*, p. 4.

74 *Ibid.*, p. 10.

75 *Ibid.*, pp. 32-33.

76 *Ibid.*, p.34.

77 Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1990, p. 36.

Hay que volver a lo que es o debe ser el rasgo distintivo de un docente en cualquier especialidad: su conocimiento y uso de la pedagogía que, como se sabe, incluye las técnicas de enseñanza y se eleva a la reflexión educativa en su aspecto filosófico, político y social. Me atrevo a afirmar que la unificación gremial que no se proponga este esfuerzo decidido de superación individual y colectiva, poco cambiará la percepción que hoy la sociedad tiene del magisterio. *Profesionalización, unidad gremial y trabajo activo en la comunidad*. Las justas luchas de reivindicación económica y social seguramente encontrarán quien las apoye de manera más firme y amplia si se fundan en estos tres aspectos inseparables.

La política concierne a lo público, se funde con él. La política no es simple partidismo laico o religioso. Ampliar la democracia desde lo público estatal y no estatal, ensanchar la nación que hoy tenemos, nos coloca ante la dimensión política de la educación, del educador. Las escuelas —lo recuerda Giroux— son “lugares culturales y políticos” donde los estudiantes también aprenden los conocimientos y habilidades necesarios para vivir⁷⁸. ¿Podemos negar la conveniencia de un educador profesional provisto de virtud, de actitud responsable ante la comunidad, el gremio, la nación? A la docencia entendida como ocupación oponemos la profesionalización; a la docencia entendida como entrega, sacrificio, apostolado y otras especies, oponemos la idea de *virtud pública*. Por eso Giroux propone que los educadores definan las escuelas como espacios públicos, “como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos”⁷⁹.

Se me dirá que es obvia la condición política del educador. No obstante, Luis Bravo Jáuregui responde con acierto que esa “obviedad” no “resulta explícita a primera vista ni es trabajo carente de importancia el resaltarla una y otra vez”⁸⁰. Para el docente e investigador aludido, el tráfico de la cotidianidad que vive nuestro docente se opone a que construya una concepción política de su labor, la cual es esencialmente política y se despliega en actividades como la administración de ambientes para que el alumno aprenda, la administración de su escuela, las relaciones con la comunidad,

78 *Ibid.*, p. 34.

79 *Ibid.*, p. 59.

80 Luis Bravo Jáuregui. “Docencia y política”, en Ramírez, T. y Luis Bravo J., *La docencia. Investigación, política y pedagogía*. Editorial Panapo, Caracas, 1998.

entre otras. En consecuencia, “el docente, quiera o no, tiene implicaciones inocultables como actor fundamental de la vida de la escuela”⁸¹. A esa condición política de la labor del maestro se dirigió siempre la palabra de Prieto Figueroa; a su valía como intelectuales, como ciudadanos que afirman día a día la nacionalidad. No por otra razón los concibió siempre como “gestores de un movimiento de transformación nacional”, “promotores y ductores de una acción revolucionaria” cuyo alto propósito era “forjar una cultura” humanista y democrática para la nación venezolana. “Transformar una economía desarticulada y semicolonial. Organizar una cultura en función de una economía planificada, [y] disponer los espíritus para la obra de creación”; tales fueron las tareas que en todo momento propuso Prieto Figueroa al magisterio⁸².

No tengo a menos confesar que al parecer esta cuestión central relativa a la profesionalización del docente venezolano no es comprendida en toda su significación, aun por profesionales ubicados en el espacio crítico. El profesor Aristóbulo Istúriz, parlamentario de prolongado desempeño en las filas del magisterio, nos expuso lo que considera son obligaciones del magisterio en estos tiempos de Constituyente, tanto en el aspecto político, programático y de organización: la participación en el proceso constituyente; la elaboración y desarrollo de un proyecto educativo y pedagógico; la conquista de un modelo educativo que preserve el derecho a la educación; la defensa del Estado docente; la lucha por el carácter democrático y *popular* de la educación; y la unificación del magisterio, entre otros⁸³. Compartimos sus orientaciones. Pero eso no es lo más importante. Los docentes venezolanos, ni se conciben como agentes de cambio ni la sociedad le ha asignado al maestro esa elevada condición. Por eso *la primera tarea es la recuperación del maestro como intelectual*. Junto a ese objetivo, repetimos, bienvenida sea la unificación y todo lo demás. La debilidad profesional del maestro ha sido el principal escollo ante plausibles iniciativas como los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).

81 *Ibid.*, p. 63.

82 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Problemas...*, *op. cit.*, pp. 43-46.

83 Aristóbulo Istúriz. “Papel del docente en el proceso constituyente”. (Opinión) *El Universal*, pp. 1-5, Caracas, martes 6 de abril de 1999.

Por otra parte, no creemos que el magisterio más avanzado deba seguir defendiendo el concepto de educación popular. Como ya lo dijo Fichte, esa es la que ahora reciben las mayorías: educación inorgánica, desactualizada, separada de la vida real. La educación no debe ser popular sino *nacional*: universalizada en sus calidades y valores, esto con independencia de las naturales particularidades regionales. Por otra, está su condición *laica*. El laicismo es un aspecto fundamental de la educación democrática. Luzuriaga precisó que el laicismo significa “la independencia de la enseñanza respecto a la Iglesia”; más aún, “que en la escuela no debe darse una educación que separe a los alumnos de las diversas creencias o a los que no pertenezcan a ninguna de ellas”; “que la educación religiosa es asunto de las familias y de las iglesias respectivas”; “que es prematuro dar una educación religiosa cuando no se tiene conciencia propia y que es preferible dar una *instrucción histórica* de las diversas confesiones”⁸⁴. Fernando Savater coincide en todo esto con Luzuriaga y nos dice que la instrucción religiosa debe ser considerada como “una opción privada de cada cual, que el Estado no debe obstaculizar en modo alguno, pero que tampoco está obligado a costear a los ciudadanos”⁸⁵. A lo que agrega que esa enseñanza religiosa:

... no se ocupará de formar a los creyentes sino de informar a los estudiantes. Y desde luego no ha de estar a cargo de un cuerpo especial de profesores vinculado al obispado (...) sino de especialistas en filosofía, en historia o en antropología. (...) Y su inclusión o no en los planes de estudio debe atender a las mismas consideraciones de cualquier otra materia docente, no a quienes usan como argumento los pactos con una Iglesia que además resulta estar encabezada por un Estado extranjero⁸⁶.

Con relación al tema de la Constituyente, monseñor Trino Valera, obispo auxiliar de Caracas, entre otros asuntos, señaló algo significativo para el tema que nos ocupa: que obispos y sacerdotes deben tomar la responsabilidad de “formar a nuestra gente, incluso a nivel político (sic)”⁸⁷.

No se crea que exageramos y traemos aquí algo que no tiene importancia en el mundo contemporáneo. Muy al contrario, el surgimiento de

84 Lorenzo Luzuriaga. *Diccionario...*, *op. cit.*, pp. 235-236.

85 Fernando Savater. *El valor de educar*, Editorial Ariel, Barcelona, 1997, pp. 77-78.

86 *Ibid.*, p. 78.

87 Trino Valera (Obispo Auxiliar de Caracas). “No colocar las esperanzas en otros”. Informe especial, *El Universal*, Caracas, sábado 3 de abril de 1999, pp. 1-2.

cruels conflictos bélicos por razones geopolíticas y religiosas impulsó a la Unesco a publicar una obra en tres tomos dirigida a la educación para la tolerancia, la cual no es entendida como concesión, condescendencia o indulgencia⁸⁸. Tolerancia para la Unesco es saber “vivir con la diversidad” y, en cuanto concierne al Estado, la tolerancia exige “justicia e imparcialidad”. En el ámbito de la escuela, la educación para la tolerancia debe “fomentar métodos sistemáticos y racionales de enseñanza de la tolerancia que aborden los motivos culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos de la intolerancia, es decir, las raíces principales de la violencia y la exclusión”⁸⁹.

Finalmente, cuando defendemos la tesis del Estado docente no lo hacemos desde las posiciones del *optimismo pedagógico*, desde la posición según la cual la educación por sí sola lo puede todo. Sin la aplicación de políticas sociales de Estado, las cuales se orienten a corregir las graves desigualdades materiales que ha producido la hegemonía de la propiedad privada y el mercado, poco se podrá hacer en materia educativa, tanto en su aspecto cualitativo como cuantitativo. En este sentido, Orlando Albornoz ha sido contundente en la crítica de esa tramposa antinomia calidad/cantidad. Lo primero que nos recuerda Albornoz es que en educación no hay “variables únicas o causas eficientes”; los “fenómenos multivariantes” que hallamos en la educación “exigen una visión macro”⁹⁰, para luego señalar algo que suele obviarse: que en la discusión acerca de la calidad educativa “el síndrome que es efectivo es aquel de la desigualdad, en la distribución del servicio escolar, originado en la propia *desigualdad social*”⁹¹. Con base en lo anterior, lo que está en el fondo de esta discusión no es la baja calidad educativa a secas, “sino la distribución desigual de la misma, en forma tal que hay un pequeño grupo de excelencia (élite) que percibe una proporción mayor del producto escolar bruto, mientras que la mayoría percibe una proporción mucho menor”⁹². En lo que a nosotros toca, no vemos cómo el mercado por sí solo puede cambiar esta injusta situación social

88 Betty Reardon. *La tolerancia: umbral de la paz; Unidad para los formadores de docentes*, Santillana/Ediciones Unesco, Madrid, 1999, pp. 140-141.

89 *Ibid.*, pp. 142-143.

90 Orlando Albornoz. *Estado, ideología y educación*. Publicaciones de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 1998, p. 21.

91 *Ibid.*, p. 22.

92 *Ibid.*, p. 24.

que se traduce en empobrecimiento y exclusión educativa. Es aquí donde valoramos la labor del Estado social. Sin un Estado social no hay Estado docente que pueda transformar de forma real y permanente nuestras carencias de cultura y educación. En los foros internacionales sobre gobernabilidad democrática y derechos humanos que han tratado el tema de la *globalización*, se ha hecho hincapié en la necesidad de reconstruir el Estado con más democracia; se ha insistido en el diseño y construcción de entidades nacionales con objetivos de crecimiento económico y distribución de la riqueza; todo esto con programas intensivos de educación⁹³.

La realidad económica mundial nos exige que conectemos nuestro sistema educativo a los objetivos económicos nacionales. En ese esfuerzo económico y conceptual no puede estar ausente el Estado, el docente, la sociedad civil y el espacio privado productor de bienes materiales y espirituales. Del mismo modo que sin ciudadanos no hay nación, sin maestros profesionales y virtuosos se deshace toda posibilidad de construir lo educativo desde lo público estatal y no estatal en democracia.

Bibliografía

- Albornoz, Orlando. (1998). *Estado, ideología y educación*. Publicaciones de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Andrés-Lasheras, Jesús. (1994). *Simón Rodríguez. Maestro y político ilustrado*, Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona, Ediciones Paidós.
- Azpiazu, Joaquín. (1960). *Direcciones pontificias en el orden social*, Biblioteca Fomento Social, Madrid.
- Bobbio, Norberto y otros. (1991). *Diccionario de Política*, Tomos I y II, Siglo XXI Editores, México.
- Bravo Jáuregui, Luis. (1998). “Docencia y política”, en Ramírez, T. y L. Bravo J. *La docencia. Investigación, política y pedagogía*, Editorial Panapo, Caracas.

93 Foro Iberoamericano sobre Gobernabilidad Democrática y Derechos Humanos, “El impacto de la globalización sobre la gobernabilidad democrática y la vigencia de los derechos humanos en Iberoamérica”, en *Gobernabilidad democrática y derechos humanos*, Nueva Sociedad, 1997, pp. 161162.

- Bruni Celli, Josefina. (1997). "Educación, Estado y sociedad", en VV. AA., *Ideas para el debate educativo*, Asamblea Nacional de Educación, Fundación-Consejo Nacional de Educación, Caracas.
- Caballero, Manuel. (1998) *Las crisis de la Venezuela contemporánea*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Contraloría General de la República de Venezuela, Caracas.
- Cárdenas Colménter, Antonio Luis. (1998). *Educación para todos. Documentos de una gestión*, Fondo Editorial Ipasme, Caracas.
- Carvajal, Leonardo. (1999). *La Asamblea Nacional de Educación ante el país y el nuevo gobierno* (folleto), UCAB, Caracas.
- _____. (1998) *Propuestas para transformar la educación* (folleto). Asamblea Nacional de Educación, Caracas.
- _____. (1999) *Asamblea Nacional de Educación (Discursos y Ponencias)*, Tomos I y II, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
- Cortázar, José Miguel. (1993). *Los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación a su configuración socioacadémica*, UCV, Fondo Editorial de Humanidades-APUCV, Caracas.
- Cunill Grau, Nuria. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Editorial Nueva Sociedad, Caracas.
- De Lamo, Octavio. (1999). "Aportes de la Cámara Venezolana de la Educación Privada", en *Asamblea Nacional de Educación (Discursos y ponencias)*, VV. AA., tomo I, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
- Dewey, John. (1946). *Democracia y educación*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Di Tella, Torcuato y otros. (1989). *Diccionario de ciencias sociales y políticas*, Punto Sur Editores, Buenos Aires.
- Fichte, Johann. (1984). *Discursos a la nación alemana*, Ediciones Orbis, Barcelona.
- García Pelayo, Manuel. (1985). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Luque, Guillermo. (1999). "Democratizar la educación pública para la reconstrucción nacional y la paz", en *Asamblea Nacional de Educación (Discursos y ponencias)*, VV. AA., tomo I, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

- _____. (1994). “La llama en el carbón. Prieto Figueroa, ideólogo de la democracia y de la educación de masas”, (Conferencia publicada), APUCV, Caracas.
- _____. (2001). *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. (Conversaciones con Gustavo Adolfo Ruiz)*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas.
- _____. (1996). “Estado y educación en la Venezuela del siglo XX: una síntesis para la reflexión y la polémica”, en G. Luque (Coordinador) *La educación venezolana: historia, pedagogía y política*, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.
- _____. (1998). “La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria: Educación y pedagogía para una Nación. 1932-1936”. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación Humanística y Educativa, UCV, Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 3-5 de marzo.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1958). *Pedagogía social y política*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- _____. (1960). *Diccionario de pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Montesquieu, C. L. (1984). *Del espíritu de las leyes*, Ediciones Orbis, Barcelona.
- Njaim, Humberto. (1997). “Estado y partidos ante el desafío de la sociedad civil”, en G. Soriano de García y H. Njaim (Eds.) *Vigencia hoy de Estado y sociedad*. Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- _____. (1996). *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y la sociedad*, 2 tomos, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Petkoff, Teodoro. (1997). *Por qué hago lo que hago*, Alfadil Ediciones, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1947). *Problemas de la educación venezolana*, Imprenta Nacional, Caracas.
- Ramírez, Tulio. (1998). “El trabajo docente en Venezuela: entre el compromiso y el desencanto”, ponencia presentada en las Jornadas de Investigación y Premio a la Investigación Educativa, Escuela de Educación, UCV, Caracas.
- Reardon, Betty. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz. Unidad para los formadores de docentes*, Santillana/Ediciones Unesco, Madrid.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*, Editorial Ariel, Barcelona.

- Seligman, Adam. (1997). “Virtud y civilidad entre los ámbitos público y privado”, en G. Soriano de García Pelayo y Humberto Njaim (Eds.) *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Soriano de García Pelayo, Graciela y Humberto Njaim (Eds.). (1996). *Lo público y lo privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y la sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, 2 tomos, Caracas.
- _____. (1997). *Vigencia hoy de Estado y sociedad*, Fundación Manuel García Pelayo, Caracas.
- Spencer, Herbert. (1984). *El individuo contra el Estado*, Editorial Orbis, Barcelona.
- Ugalde, Luis. (1997). *Educación y producción de la Venezuela necesaria*, Ediciones Fundación Polar-UCAB, n.º 59, Caracas.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

EL ESTADO DOCENTE COMO IDEA Y VOLUNTAD DE LUCHA EN LA EDUCADORA MERCEDES FERMÍN*

Mercedes Fermín: líder del magisterio y de la sociedad civil

Entre la infancia y la adolescencia de la distinguida venezolana Mercedes Fermín (Río Caribe, estado Sucre, 1909-Caracas, 2003), la modorra de la Venezuela agrícola exportadora de café y cacao experimentará bruscos cambios en ese tránsito hacia una economía monoexportadora de petróleo y rentista que condenó a nuestra agricultura a sucesivas crisis cíclicas. Esos nuevos desarrollos en la estructura económica van a traer aparejadas sensibles transformaciones en la vida de los habitantes de nuestro país que se van a movilizar por millares hacia los centros urbanos en busca de medios de trabajo y de posibilidades educativas y culturales. Son cambios operados bajo la dictadura de Juan Vicente Gómez y sus ministros positivistas, que traen el capitalismo e imperialismo a Venezuela con la explotación en firme de la industria petrolera que Salvador de la Plaza resume y denuncia:

Desde 1908 y gracias al pacto en que prometieron impedir el regreso de [Cipriano] Castro, los Estados Unidos dominan políticamente a Venezuela (...). Por ese pacto Gómez ha podido tiranizar a todo un pueblo ante el

* Ensayo publicado inicialmente en la *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 20, n.º 45, 2015.

silencio cómplice del mundo “civilizado”. Es Wall Street la responsable de los millares de venezolanos que mueren de hambre, torturados, suplicados por todos los medios en las cárceles y en las “carreteras”; es también el pueblo de toda la América que permanece indiferente ante el concubinaje de Bisonte y las bancas de New York y Londres¹.

Las primeras décadas de existencia de Mercedes Fermín estuvieron influidas por esos desajustes propios de una sociedad que comienza a cambiar hacia una lenta pero indudable fisionomía urbana con ruralismo hacia el interior del país. Su vida se encuadra en ese proceso de incorporación de las mujeres venezolanas, bien al trabajo fabril, bien al trabajo en el campo de la cultura, de la educación.

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 tabaco².

La vida y obra de Mercedes Fermín está ligada a las organizaciones magisteriales y conceptos pedagógicos que surgen en la evolución de la educación venezolana a partir de la tercera década del siglo xx. En su vida se unen y disuelven los esfuerzos inteligentes de un grupo de hombres y mujeres que hicieron de la educación de las mayorías el imperativo categórico de sus vidas, estudios y luchas. Entre ese conjunto de educadores y educadoras que bajo el liderazgo del doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa asumieron otorgar la ciudadanía al pueblo analfabeta y desesperanzado, sobresale la inteligencia sensible y voluntad de superación y lucha de Mercedes Fermín.

Fermín y Luis Padrino, hay que decirlo, fueron los compañeros inseparables de Prieto Figueroa desde la fundación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) en 1932 y la Federación Venezolana de Maestros (FVM) en 1936³; organizaciones magisteriales

1 *Archivo de Salvador de la Plaza*, Rodríguez Gallad, Irene (Comp.), t. 1, Centauro-Funres, Caracas, 1992, p. 139.

2 Carmen Clemente Travieso. *Las luchas de la mujer venezolana*, Agrupación Cultural Venezolana, Caracas, 1961, p. 7.

3 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa: maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*, UCV, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Caracas, 2002, pp. 59-61.

fundadas por Prieto Figueroa para acercar una luz al pueblo de naturaleza muy distinta a esa otra tan mezquina como exclusiva de la que se ufanaron los positivistas del “gendarme necesario”, las luces del gomecismo⁴.

En otros escritos hemos hecho una síntesis biográfica de Mercedes Fermín, maestra graduada de educación primaria; profesora egresada en Geografía e Historia en la promoción del Pedagógico del año 40; doctora en Geografía egresada de la Universidad de Boston con una tesis titulada *La cuenca del Orinoco: una unidad geográfica*; doctorado que concluye en 1958, año que desde enero perfila nuevas posibilidades democráticas para el pueblo y los que, como ella, se hallaban en el exilio⁵.

No menos interés tiene esa labor de Mercedes Fermín como innovadora maestra de la SVMIP; su combate pedagógico y político en las filas de la FVM, de la que llegaría a ser su presidenta; su condición de ciudadana organizadora de la sociedad civil que asumió en las filas de la Agrupación Cultural Femenina (ACF), o en la dirección de partidos como ORVE, PDN, AD y el MEP. Bien bajo la dictadura gomecista, el posgomecismo, el breve respiro democrático del Trienio seguido de la dictadura perezjimenista, o el proceso democrático burgués que se abre desde 1958, Mercedes Fermín, en cada momento de su vida, asumió que era hora de ponerse a germinar en medio de la lucha, entre ese mar de *saudade* que es todo transcurrir humano.

Hemos dicho también que lo trascendente en Mercedes Fermín es esa constancia por el saber que tradujo en compromiso social; saber que abarcó lo pedagógico, lo histórico-geográfico, lo político, lo artístico. Saber que no lo colocó en subasta y sí lo entregó en servicio a la educación de las mayorías, a las luchas democráticas.

Y, precisamente, en la culta pedagoga y activa ciudadana que fue Mercedes Fermín, hallamos la asimilación y encarnación del principio relativo al Estado docente; principio que en Prieto Figueroa y sus compañeros de luchas fue brújula infaltable en la travesía por las arremolinadas aguas

4 Guillermo Luque. *Educación Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2009, pp. 130-138.

5 Véase de Guillermo Luque: *La maestra que siempre fue Mercedes Fermín*, Fundación Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, MPPE, Caracas, 2007, pp. 13-41; *Venezuela: medio siglo de historia educativa. 1951-2001*. MPPEU, Caracas, 2011, pp. 737-769; *Luis Padrino: maestro de la Escuela Nueva y fundador de la educación rural en Venezuela*, Fondo de Humanidades y Educación, UCV-Fundación Centro Nacional de Historia, Caracas, 2013, pp. 325-357.

de las luchas por la educación. Estado docente que, como principio articulador de las políticas educativas, había sido discutido desde la época de la SVMIP, y luego, con más hondura y libertad, en la FVM. Sus líneas generales fueron expuestas en plena Revolución de Octubre, el 3 de agosto de 1946 en una conferencia del doctor Prieto Figueroa a los maestros y maestras de la Miguel Antonio Caro de Caracas. Allí afirmó que todo Estado responsable y con autoridad real asume la orientación general de la educación; que los principios que orientan lo educativo expresan su doctrina política y conforman 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. Por lo que el Estado, en tanto representante de los intereses generales de la nación, 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 función pública esencial de la colectividad y en las sociedades modernas está encomendada al Estado. De allí que la libertad absoluta, sin restricciones, es una libertad negativa. En consecuencia, el derecho a enseñar no debe colocarse por encima del derecho a aprender, ya que este es un interés orgánico y permanente de la sociedad. En una sociedad democrática, los fines de la educación asignados por el Estado deben ser resultado de una consulta al pueblo mediante los programas y las tesis sustentadas por los grupos y partidos. Ahora bien, la educación democrática también selecciona. No obstante, y al contrario de la educación de castas, esa selección no se hace conforme a privilegios antidemocráticos, sino con base en las aptitudes que se distribuyen sin distinción de clase⁶.

Los nueve principios educativos llevados por Mercedes Fermín a la Constituyente de 1947

Desde el año 1936 comienza a proyectarse la maestra Mercedes Fermín en el liderazgo de las luchas pedagógicas y en la lucha política de partido; en ambas luchas no fue obstáculo ideológico su catolicismo, el cual estuvo alejado del sectarismo e integralismo propio de la jerarquía católica

6 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *El Estado docente*, Fundación Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, MPPE, Caracas, 2006, pp. 27-58.

vaticana. Fermín es de las primeras mujeres en ingresar al Pedagógico que nos dejó la misión chilena, la cual defendió en posición gremial del ataque de los sectores conservadores; es el tiempo en que también desplegó su energía en las luchas civiles de la Agrupación Cultural Femenina (ACF), organización de mujeres empeñadas en reivindicar sus derechos civiles, políticos y culturales del campo y la ciudad.

Habrà que recordar que el nervio de azogue y sol de Mercedes Fermín fue el creador de las primeras escuelas nocturnas para obreras en Caracas; escuelas donde se alfabetizaba, se enseñaba rudimentos de artes y oficios y, como es natural, las nociones elementales de derechos civiles y políticos tan desconocidos como impracticados en la Venezuela de entonces. A esa labor incorporó a decenas de mujeres de la ACF que iniciaban sus labores cívicas como maestras alfabetizadoras; en esa nueva experiencia se encontraron la pedagogía y la activista política que siempre hubo en ella⁷.

Toda esta febril y múltiple actividad se interrumpe cuando el ministro Rafael Vegas ordenó su destitución del Liceo Andrés Bello. ¿Cuál la causa? La aparición en el diario *El País* de una crónica de las discusiones de la directiva del Colegio de Profesores a propósito de la decisión del ministro Vegas de extender el bachillerato a cinco años y no a seis, que era la aspiración de dicho cuerpo docente al que pertenecía la profesora Fermín. La crónica se tituló “Voto de censura para el ministro”. Ni las gestiones de Betancourt y el poeta Andrés Eloy Blanco calmaron al ministro que les ratificó a ambos la decisión de sacarla del Ministerio de la Educación Nacional. En esa difícil situación, Prieto Figueroa la persuade para que prosiga su formación en Chile, país de educación avanzada y mayores libertades políticas; país donde hallaría el apoyo de muchos de los educadores que vinieron a Venezuela en la misión de pedagogos del 36⁸.

Chile será para Fermín una experiencia nueva que la enriquecerá como docente, militante y mujer abierta a la cultura el mundo. Militarà en el Partido Socialista, se inscribirà en la Universidad de Chile, tratarà de modo asiduo a Salvador Allende y conocerà a la gran educadora Amanda Labarca, símbolo de la mujer universitaria, culta y comprometida con su país. Poco tiempo durará esa vivificante experiencia. El golpe de Estado contra Medina Angarita, el 18 de octubre de 1945, coloca a Betancourt a presidir

7 Guillermo Luque en entrevista a la Dra. Mercedes Fermín el miércoles 29 de octubre de 1997.

8 Guillermo Luque en entrevista a la Dra. Mercedes Fermín el miércoles 9 de junio de 1999.

una Junta Revolucionaria de Gobierno que pronto requerirá de la cultura y voluntad política de Fermín ante las luchas que se avecinan⁹.

Fermín fue electa diputada a la Asamblea Constituyente en las elecciones del 27 octubre de 1946; esas elecciones —lo sostuvo el presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno— se realizaron por vez primera con la libre inscripción de los ciudadanos y la emisión del voto de los “alfabetos y analfabetos, hombres y mujeres incultos y letrados, todos los venezolanos mayores de 18 años”; votaron por la Constituyente y luego lo harían para designar al presidente de la república¹⁰.

Mercedes Fermín era una de las voceras más calificada del partido AD en asuntos educacionales; incluso, por decisión de las agremiadas y agremiados, la FVM la había nombrado presidenta de esa mayoritaria agrupación cuyas Convenciones anuales desde 1936 eran verdaderos espacios de discusión y centro de orientación nacional del magisterio a través de la prensa, la radio y la *Revista Pedagógica*¹¹. Es, sin duda, el momento estelar en su condición de mujer graduada en la primera promoción del Pedagógico en Geografía e Historia, dirigente nacional del partido en el poder y aguerrida gremialista al frente de la organización que ella misma contribuyó a articular y formar desde los tiempos de la SVMIP; en ella se concentrará también la lucha y el debate educativo.

Ahora bien, la Asamblea Nacional Constituyente debía crear una base constitucional cuyos principios sustentaran la nueva situación política y social; ese era su cometido; la presidió el poeta Andrés Eloy Blanco y se instaló el 17 de diciembre del 46 bajo todo tipo de amenazas y conspiraciones¹². La polémica en el cuerpo constitucional que le dio cabida a nuevas fuerzas políticas, sociales, estaba a la vista de todos en el horizonte político venezolano. Nunca como en ese momento en lo andado del siglo xx, los sectores minoritarios del poder vieron retados sus privilegios y se sintieron llamados a defenderlos.

9 Ramón J. Velásquez. *Venezuela moderna. Medio siglo de historia 1926-1976*, Grijalbo, Caracas, 1993, pp. 85-86.

10 Rómulo Betancourt. *Antología política*, Fundación Rómulo Betancourt, vol.4, (1945-1948), UPEL, Caracas, 2006, p. 238.

11 Guillermo Luque. *Luis Padrino: maestro...*, *op. cit.*, pp. xiv-xxv.

12 Congreso de la República. *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*, vol. 64, “Gobierno y época de la Junta Revolucionaria. Pensamiento oficial”, Caracas, 1989, pp. 19-21.

Aunque entre 1945 y 1948 las opciones se presenten en la forma clásica de división entre derechas e izquierdas (el PCV, AD y URD presentan un abanico que va desde la extrema izquierda hasta el centro izquierda, mientras Copei al centro derecha y a la extrema derecha), cierto es que desde ese momento ya estarán actuando, prácticamente con exclusividad, las tres corrientes teórico-políticas (...).

... la tendencia general de esos partidos será desde entonces la de proyectarse al conjunto de los diversos agrupamientos sociales, de 'invadir' en cierta forma el tejido social desbordando la esfera puramente política: no solo las elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales, sino también las sindicales, gremiales, estudiantiles y otras se harán abiertamente bajo las banderas de los partidos¹³.

Toda la sociedad civil de entonces se conmovió; unos y otros aprontaron argumentos y fuerzas, y hasta la Iglesia católica creyó conveniente lanzar la candidatura de cuatro presbíteros que entraron a la Constituyente y formaron parte de la minoría parlamentaria liderada por Rafael Caldera para defender hegemonías culturales centenarias y privilegios políticos, económicos y sociales; nada extraño fue para la mayoría parlamentaria y el país que a la hora de votar la Ley de Presupuesto en agosto de 1947, tal minoría parlamentaria representante de los sectores conservadores, con argumentos insostenibles, salvara su voto, no obstante que por primera vez en la historia del país la partida destinada a la educación nacional alcanzó el monto de 1.337. 920 bolívares, casi el doble del de Defensa Nacional de 750.00 bolívares¹⁴. El pequeño partido Copei se conformó con jóvenes dirigentes salidos de los colegios y liceos católicos formados en las muy conservadoras encíclicas sociales de Pío XI; salieron de las manos de la Conferencia Episcopal Venezolana; meses después derivará en el Partido Socialcristiano Copei¹⁵.

Acción Democrática era para entonces el partido mayoritario, aliado a los oficiales golpistas que depusieron a Medina Angarita. Partido doctrinario, AD había recibido la influencia marxista y socialista entre sus dirigentes desde la década de los años treinta. Rómulo Betancourt, su líder

13 Manuel Caballero. *La pasión de comprender. Ensayos de historia y de política*, Editorial Ariel-Seix Barral Venezolana, Caracas, 1983, pp. 86-87.

14 Congreso de la República. *Colección Pensamiento Político...*, op. cit., n.º 63-A, Caracas, 1989, p. 285.

15 Guillermo Luque. *La Iglesia, el poder y la política: de la Acción Católica al partido Copei, 1933-1946*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2012, p. 323.

más destacado, era el presidente de la Junta Revolucionaria de Gobierno, acompañado en la Secretaría de Gobierno por Luis Beltrán Prieto Figueroa, otro de los líderes más destacados. El Partido Comunista de Venezuela (PCV), aunque fundado en 1933 y muy avezado en la lucha clandestina y represiones bajo el gomecismo, se hallaba dividido en varias fracciones y sin efectiva unidad de mando.

El culto y no menos enconado debate educacional en la Constituyente, si se quiere, ya se había ensayado en el debate parlamentario registrado entre 1936 y 1944 en los gobiernos de los generales Eleazar López Contreras y Medina Angarita, y en los escritos de prensa que traducían antagónicas posiciones frente a la reforma educacional, asunto siempre decisivo para el desarrollo democrático de cualquier país que se afirme como nación a partir de la ciudadanía productiva y responsable mediante la cultura¹⁶. Incluso, si solo prestamos atención a las declaraciones doctrinales habidas en los programas de los partidos políticos, era de esperar ese enfrentamiento originado por la orientación que Acción Democrática aspiraba dar a la educación pública nacional, en alianza ocasional con otros partidos (URD y PCV) en oposición a los sectores conservadores en cuyo vértice se hallaba la Iglesia católica, sus organizaciones religiosas y el Partido Socialcristiano Copei.

En materia de educación, el llamado “partido del pueblo”, fundado el 13 de septiembre de 1941, ratificó en su plataforma electoral en los comicios a la Constituyente que era partidario tanto de la defensa de la libertad de enseñanza como del “derecho interventor del Estado para la orientación educacional, de acuerdo con la tradición histórica de la república”, a lo que se agregaba la lucha contra el analfabetismo, la colocación de la educación técnica y profesional “al alcance de todas las clases sociales, y la dignificación y atención del magisterio¹⁷”.

Del lado conservador, y en su espectro menos reaccionario por ser proclive a una cierta reforma social, el partido Copei, constituido el 13 de enero de 1946, enarboló en sus estatutos la bandera de la defensa de las tradiciones y la justicia social apegada a las encíclicas papales¹⁸. En su Primera

16 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2009, pp. 255-392.

17 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Los principales partidos”, *op. cit.*, n.º 64, p. 110.

18 *Ibid.*, n.º 64, p. 241.

Convención, el Copei aprobó en ese año 46 sus fundamentos doctrinales y políticos ante el evento electoral a la Constituyente y se declaró partidario, en materia educativa, de difundir y ampliar “la enseñanza popular, científica y filosófica”, pero tal enseñanza debería estar conforme “a nuestras tradiciones y necesidades prácticas”, por lo que no debía privar el sectarismo ni los “exclusivismos ideológicos y partidistas”; a lo que agregó que “la enseñanza religiosa debía facilitarse en las escuelas públicas...”¹⁹. Antes, ya había declarado su oposición al Patronato Eclesiástico por ser, según este sector confesional, derecho unilateral que se arrogaba el Estado. En su plataforma electoral, los miembros del Copei, contrarios a toda intervención del Estado en educación, apenas si la admitían cuando este lo hacía para “garantizar y proteger la enseñanza privada”, por lo que la libertad absoluta de enseñanza por ellos defendida no “debía tener más límites que el patriotismo y la moral”²⁰.

Los otros partidos políticos de significación, Unión Republicana Democrática (URD) y los dos partidos en que se organizaron los comunistas-marxistas, el Partido Comunista de Venezuela (PCV) y el Partido Comunista Venezolano Unitario (PCVU), si bien no desconocieron en sus propuestas electorales lo educativo, puede decirse que poca elaboración acerca de tan fundamental asunto había entre sus dirigentes, con independencia de que entre sus militantes y simpatizantes participaran educadoras y educadores agremiados todos en la FVM. Los de URD, cuyo máximo vocero lo fue Jóvito Villalba, junto a la defensa de la libertad de enseñanza, reafirmaron “los derechos del Estado para intervenir en la orientación, planificación y garantía de los estudios”, a lo que agregaron “la difusión de una amplia cultura democrática en el seno del pueblo y la educación técnica y científica a la juventud”²¹. Por su parte, los del PCV, liderados por Juan Bautista Fuenmayor, se pronunciaron por la culturización de las masas, un plan de alfabetización de adultos, el fomento del deporte, de las escuelas rurales, la multiplicación de las bibliotecas populares, la creación de escuelas-comedores, la creación de escuelas técnicas, poliartesanales, y la democratización de la educación superior con las universidades populares²².

19 *Ibid.*, n.º 64, p. 273.

20 *Ibid.*, n.º 64, p. 283.

21 *Ibid.*, n.º 64, p. 436.

22 *Ibid.*, n.º 65, p. 17.

Los comunistas del PCVU propugnaron una “enérgica política de culturización popular y lucha contra el analfabetismo”²³.

Ahora bien, como el mecanismo interno establecía que el Anteproyecto de Constitución nacional fuese redactado por una comisión especial para luego ser sometido a debate, dicha comisión especial estableció en el artículo 43 un conjunto de principios educacionales que se hallaban muy por debajo de las aspiraciones discutidas en diversas convenciones de los maestros y maestras organizados en la FVM.

Como era tradición, en el artículo 43 se establecía la garantía de la libertad de enseñanza; la obligatoriedad de la instrucción primaria elemental y su gratuidad en los institutos oficiales; no dejó por fuera enseñanza de Moral y Cívica; y comprometía al Estado a crear escuelas primarias y a fomentar la enseñanza técnica. No más. En verdad, muy poco, casi nada de lo que había debatido el magisterio en sus convenciones era aspiración del gremio. Pero el país vivía una nueva situación: la presencia de las mayorías en las calles y las urnas —hombres y mujeres— mediante el voto universal, directo y secreto. Los sectores conservadores se negaron a admitir que la llamada Revolución de Octubre del 45 trajo consigo una nueva concepción del Estado liberal que se había hecho mayoría en la Constituyente: el Estado social, que traía consigo una mayor intervención del Estado en asuntos económicos, sociales y culturales. Estado social que —nos lo dice Pelayo—,

... hemos de considerarlo como un sistema democráticamente articulado, es decir, como un sistema en el que la sociedad no solo participa pasivamente como recipiendaria de bienes y servicios, sino que, a través de sus organizaciones toma parte activa tanto en la formación de la voluntad general del Estado, como en la formulación de las políticas distributivas y de otras prestaciones estatales. Dicho de otro modo, cualquiera que sea el contenido de lo social, su actualización tiene que ir unida a un proceso democrático, más complejo, ciertamente, que el de la simple democracia política (...)²⁴.

23 *Ibid.*, n.º 65, p. 84.

24 Manuel García Pelayo. *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 48.

Este es el ambiente ideológico-político de la mayoría parlamentaria. Así, Siso Martínez, vocero de la nueva mayoría en la Constituyente, declaró que era inadecuado el limitado concepto de propiedad liberal y que el Estado tenía el derecho a la intervención como orientador de la sociedad en asuntos económicos y culturales, por lo que el Estado democrático debía garantizar una educación democrática e intervenir en la libertad de enseñar²⁵.

En el debate de la Constituyente la posición de la FVM no se hizo esperar. El 22 de febrero de 1947 su Consejo Central envió una comunicación que resumía los principios doctrinarios aprobados en la XI Convención Nacional. La envió de la mano de Mercedes Fermín, quien para entonces era presidenta de la FVM. Esos nueve principios destinados a ser parte de la Constitución en discusión, abrirán un nuevo tiempo histórico en materia educacional. Veamos.

1. La educación venezolana estará orientada a formar individuos de mentalidad científica aptos para el ejercicio de la democracia, a fortalecer las relaciones culturales que necesita la nación para su unidad y progreso y acrecentar el espíritu de solidaridad humana.
2. La educación venezolana es función propia del Estado, quien está en la obligación de crear el número de instituciones suficientes para que el pueblo adquiera una cultura compatible con la vida democrática.
3. Los venezolanos gozan de la libertad de enseñanza, dentro de las condiciones de orientación y organización que fije la ley. En consecuencia, podrían funcionar escuelas particulares previa autorización del Estado.
4. La formación del magisterio y de los profesionales universitarios es función exclusiva del Estado.
5. La educación primaria es obligatoria y nadie podrá eximirse de recibirla.
6. La educación suministrada por el Estado será gratuita en todos sus ciclos.
7. La educación estará a cargo de personas con idoneidad docente comprobada por el Estado.
8. El Estado facilitará los medios para que los individuos que carezcan de recursos puedan cumplir la obligación escolar y proseguir, sin más

25 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, "Gobierno y época de la Junta Revolucionaria. Pensamiento Oficial", *op. cit.*, n.º 54, pp. 155-156.

limitaciones que las capacidades demostradas, estudios que se consideren necesarios para el progreso nacional.

9. El Estado venezolano reconoce y valora los fundamentos culturales de América Latina y mediante la educación cooperará a su desarrollo en el plano continental²⁶.

Contraria a los principios doctrinarios de la FVM, la jerarquía católica respondió a través de la Asociación Venezolana de Educación Católica, fundada en octubre del 45 por el sacerdote jesuita Carlos Guillermo Plaza. La AVEC también expuso nueve principios doctrinales que defendían la implantación de la tenida por ellos como verdadera democracia: la democracia cristiana. A lo anterior agregaron la plena libertad de la enseñanza y el apoyo del Estado a la *iniciativa privada* en materia educativa para el logro de una educación diferenciada²⁷.

Ahora bien, en la segunda discusión del Proyecto de Constitución nacional, en la sesión del 6 de marzo, la diputada y educadora Mercedes Fermín propuso la sustitución del artículo 43 por un articulado que le diera más precisión y amplitud. En el articulado propuesto se establecía que la educación es “función esencial” del Estado; que la educación nacional sería organizada “como un proceso integral, unitario y correlacionado en sus diversos ciclos; que se garantiza la libertad de enseñanza “bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado”²⁸.

La nueva mayoría en el Congreso consideró que en materia educativa la Constitución debía reflejar la revolución política y social que se vivía. Por lo que en la Constitución emanada de esos debates se estableció, por vez primera, que la educación es un derecho fundamental para todos los habitantes; que era un *deber ineludible* del Estado. Como era de esperar, los voceros del partido Copei propusieron como minoría eliminar del articulado la expresión que señalaba a la educación como “función esencial”

26 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Gobierno y época de la Junta Revolucionaria. Pensamiento Oficial”, *op. cit.*, n.º 55, pp. 80-81.

27 *Ibid.*, pp. 85-87.

28 *Ibid.*, pp. 95-96.

del Estado. El 5 de Julio de 1947 fue sancionada la nueva Constitución nacional sin esa modificación propuesta²⁹.

A cincuenta y dos años de esos debates en la Constituyente de 1948, Mercedes Fermín sostuvo la siguiente opinión:

Indudablemente, lo que se discutió en la Constituyente tenía que ser, vamos a llamarlo, el telón de fondo de la discusión educativa que tenía que ocurrir en el momento de la Ley [Orgánica de Educación Nacional], porque, precisamente, los principios establecidos en la Constitución eran los principios generales imbuidos de la filosofía educativa que mantenía AD; estos mismos principios eran los que gobernaban el espíritu de la Ley de Educación cuando la discutimos. Vamos a decir que los artículos presentados por mí para el momento de la Constitución en la Constituyente, eran lo que podríamos llamar la base fundamental de la filosofía educativa de la Federación Venezolana de Maestros. ¿Y qué era la Federación [Venezolana] de Maestros sino la hija, digamos así, predilecta de Prieto Figueroa, que era el inspirador de la filosofía educativa que dominaban los maestros de avanzada de aquel momento? Los maestros de avanzada eran los militantes y dirigentes de la Federación [Venezolana] de Maestros que respaldaban al mismo tiempo la filosofía y los principios educativos que más adelante constituyeron la tesis educativa de AD³⁰.

Fermín y el debate en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional

Si en la Constituyente del 47 la sustitución del artículo 43 concentró el debate educativo y lo reorientó por caminos de mayor amplitud democrática, en el debate iniciado el 11 de agosto del 48 a propósito del Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, también participará, con pensamiento alto y verbo filoso, Mercedes Fermín. Le corresponderá, esta vez, ser la vocera líder de la mayoría parlamentaria.

Ese mismo 11 de agosto el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, en su condición de ministro de Educación del Gobierno del escritor Rómulo Gallegos, acudió al Congreso Nacional para dar lectura a la Exposición de Motivos de la Ley por discutir. En los ocho aspectos que integran tal

29 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 77, 1992, pp. 97-98.

30 Guillermo Luque en entrevista a la Dra. Mercedes Fermín el 11 de agosto de 1999.

Exposición, Prieto Figueroa se aparta de nuestras leyes de educación precedentes, pues la suya tiene un carácter orgánico con una filosofía de la *educación nacional* que colocaba lo pedagógico y las instituciones educacionales todas al servicio de la soberanía, el desarrollo social e industrial y agrario del país como resguardo cierto de su frágil soberanía por la condición de economía dependiente. Resumimos esos ocho aspectos: 1) El carácter orgánico de la Ley de Educación, que se apartaba de la tradición reglamentaria y la concebía como un proceso integral. 2) Su humanismo democrático puesto al servicio del desarrollo de los atributos humanos. 3). Su humanismo social o sentido social y nacional que se propone desatar los impulsos creadores que requiere el desarrollo colectivo. 4) Una educación para las masas contraria a esa educación reducida a las minorías privilegiadas por el dinero que había prevalecido. 5) Una *educación unificada* funcionalmente desde el jardín de infancia hasta los estudios superiores. 6) Una educación que forme al profesorado sobre una base profesional y cultural homogénea que asegure su cohesión y vocación democrática. 7) Una educación con inspección, control y descentralizada para un mejor servicio de las regiones. 8) Una educación que tenga el apoyo de toda la ciudadanía, de los sectores económicos y técnicos; colaboración que incluía a la educación privada³¹.

Como quiera que los sectores conservadores afirmaron en la prensa y en el Congreso que el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional era sectario y no se había divulgado, conviene precisar aquí que la Comisión Técnica que lo elaboró estuvo presidida por el muy conocido educador Luis Padrino, maestro del movimiento de la Escuela Nueva, especializado en educación rural en Ayotzinapa, México, redactor de la *Revista Pedagógica* y autor de varias obras de importancia nacional. Padrino había ocupado en el depuesto Gobierno de Medina Angarita los cargos de comisionado nacional de Educación Rural y, luego, de director de Educación Primaria y Normal. No era un desconocido y supo integrar en esa Comisión Técnica hombres de saber de distintas tendencias que sometieron a juicio de expertos el contenido del Proyecto de Ley Orgánica de Educación³².

31 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 77, 1992, pp. 31-44.

32 Guillermo Luque. *Luis Padrino: maestro...*, *op. cit.*, 2013, pp. 17-94.

En el primer día de sesiones, Fermín fue la primera en pedir la palabra para marcar el rumbo e intensidad del debate político. No dio lugar a dudas. A sus iguales en el Congreso les expresó:

Un singular principio destaca en esta Ley de Educación en relación a la Reforma Educacional. Por primera vez la educación venezolana va a tener un carácter ASISTENCIAL; por primera vez el Estado está en la disposición de proporcionar a una inmensa mayoría del pueblo venezolano la oportunidad de educarse, de adquirir técnicas; en una palabra, de capacitarse para la vida. Este carácter asistencial constituye, pues, una nueva dimensión del problema educacional que no había sido contemplado en las leyes anteriores.

La escuela unificada o “integrada” que constituye la base central de ese Proyecto de Ley de Educación aspira a dar a la escuela, por una parte, una verdadera organización que atienda al desarrollo de la inteligencia y de los hábitos del niño sin que este sufra desajustes en su propio desarrollo biológico. La escuela unificada (...) no va a mirar al proceso educativo como algo extraño a nuestro ambiente. Se contemplan allí situaciones vitales de la propia realidad venezolana. No se han buscado teorías en los libros ni se han importado realidades extranjeras sin beneficio de inventario³³.

O sea, ni más ni menos, el Estado social traducido a Estado docente y con una nueva orientación y destinatario: el pueblo. Por eso subrayó que otro aspecto a destacar en el Proyecto de Ley en discusión era “la importancia que se da a la educación de las masas” y a la “Educación Extra-Escolar”, llamada a superar “el atraso escolar de grandes grupos de adultos”, que dejaron la escuela primaria de primero y segundo grado y “se volvieron analfabetas por desuso”³⁴.

Como quiera que el magisterio organizado y educado por Prieto Figueroa tenía más de una década defendiendo sus tesis pedagógicas centradas en la Escuela Nueva, en sus ideas de la *escuela unificada*, la libertad del niño, el hacer de la escuela basado en los *centros de interés* y en los *métodos de proyectos*, en el laicismo, la educación científica, el vínculo de la escuela y la

33 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 77, 1992, p. 47.

34 *Ibid.*, p. 48.

comunidad, la intervención del Estado, la diputada Fermín expuso importantes precisiones acerca de cómo debía entenderse esa escuela unificada. Veamos:

Esta *escuela unificada*, como características específicas, tiene la de ser UNA ESCUELA PARA TODOS, UNA ESCUELA PARA LA TOTALIDAD, si bien no una escuela totalitaria, una escuela que no está, como en los regímenes totalitarios, al servicio de una filosofía política dogmática de carácter excluyente o exclusivista, sino una escuela que debe prestar servicios a la mayoría de la población venezolana; (...); una escuela REGIONALIZADA, esto es, que tenga en primer plano (...) la realidad geográfico-social, geográfico-económica del sitio donde está emplazada la escuela como entidad física; pero al mismo tiempo no una escuela que va a hacer distinciones de carácter regionalista. No es una escuela de selección para privilegiados y para la formación de élites mandantes. Será una escuela regionalizada, que atenderá a esa realidad geográfico-económico-social de cualquiera de las regiones del país y que no estará dirigida a la atención preferente de ninguna región determinada; y por último una escuela VENEZOLANA CON DESTINO NACIONAL, pero no NACIONALISTA, esto es, una escuela que contempla nuestra realidad desde el punto de vista social, económico, del punto de vista de nuestros caracteres psicológicos para servir también a todo este conjunto de individuos que siendo o no venezolanos deben responder al progreso social de este pedazo de tierra venezolana. No es, pues, ni una escuela nacionalista al estilo nazi, de carácter agresivo, con criterio xenófobo, ni una escuela falangista o fascista al estilo franquista. Es una escuela que aspira a ir creando una conciencia nacional, porque seguimos creyendo que será la escuela la mejor herramienta para forjar el espíritu de la nacionalidad³⁵.

Hechas tales aclaratorias acerca de la escuela unificada, de su orientación social, pedagógica, de su carácter nacional muy distinto al nacionalismo totalitario nazi-fascista recién derrotado, y del genocida falangismo español tan admirado por la jerarquía católica, Fermín propuso que el proyecto de Ley de Educación Nacional se declarara aprobado en primera discusión, para pasar luego al debate reglamentario en segunda y tercera discusión. Desde ese momento se soltaron las lenguas; las del sector comunista dividido (Juan Bautista Fuenmayor, Gustavo Machado) para aprobar lo propuesto por Fermín; las de los principales voceros del confesional

35 *Ibid.*, pp. 47-48.

Partido Socialcristiano Copei, para rechazarlo (Rafael Caldera, Lorenzo Fernández, Aristides Calvani, Edecio la Riva Araujo). A Fermín la acompañaron los diputados de su bancada partidista (Luis Manuel Peñalver, Ramón Escobar Salom, Luis Lander) en el debate que se suscitó a lo largo del articulado de la Ley de Educación en discusión.

Ahora, y en concordancia con lo establecido en la Constitución, en las Disposiciones preliminares, capítulo I, del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, se establecía la *esencialidad* del Estado en la educación que había propuesto la diputada Fermín en la histórica sesión del 6 de marzo de ese año 47.

Artículo 1.º La educación es función esencial del Estado y todos los habitantes de la república tienen el derecho a recibirla gratuitamente en los planteles oficiales. La gratuidad de la enseñanza no excluye la colaboración que, en obras de positiva utilidad para la educación nacional deben prestar los alumnos, sus representantes legales y los ciudadanos en general³⁶.

Como los sectores conservadores se opusieron a la esencialidad educadora del Estado nacional porque, según estos, y entre otros argumentos, se anulaba el poder municipal y Estatal, Mercedes Fermín refutó en esto al diputado Rafael Caldera y a los de igual parecer y sostuvo que era falso que el Estado negara las atribuciones educacionales estatales y municipales. Y como ejemplo de la pertinencia de la esencialidad del Estado en la educación, Fermín expuso que, con relación a algunas escuelas federales de tres grados del oriente del país, pudieran “haberse puesto de acuerdo –previamente– el Estado, el Municipio y el Ministerio de Educación para crear una sola unidad de educación que pudiera proporcionar” el 4.º, 5.º y 6.º grados; cuestión esta que se repite “en una multitud de poblaciones en todo el territorio nacional...”³⁷.

En el debate acerca de la Ley de Educación, el diputado Caldera recordó su oposición a incorporar tal esencialidad educadora del Estado al cuerpo de la Constitución; recordó su posición y la del resto de la oposición conservadora con sotana o no: que la educación debía ser “deber fundamental del Estado, pero no una función esencial suya” porque podía

36 *Ibid.*, pp. 67-68.

37 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 77, 1992, p. 271.

interpretarse como una “función exclusiva” suya. Caldera, esta vez, pidió que se incorporara al Proyecto de Ley de Educación en discusión el artículo constitucional y no la redacción que traía el Proyecto de Ley Orgánica de Educación. ¿Por qué esto? ¿Por qué si se opuso a ese artículo constitucional, ahora, meses después, lo quería completo para el Proyecto de Ley en discusión? Según el dirigente demócratacristiano, en el Proyecto en discusión hubo cambios de una coma por una conjunción copulativa que, al parecer, introducían a la esencialidad educadora del Estado deberes inconvenientes. La aparente confusión de todo esto se aclara cuando Caldera, en otra intervención, nos dice que “por una coma se entiende que la Educación es función esencial del Estado y por otra coma se entiende que el Estado está en la obligación de crear y sostener cátedras y atender a las necesidades educativas del pueblo venezolano”³⁸. Era a esa obligación del Estado de “crear y sostener” a la que el diputado Caldera le hacía oposición para, así, por otros caminos, hacer nula su esencialidad proclamada.

Este modo sinuoso de oponerse al artículo con el que abría el Proyecto de ley de Educación, fue atajado por Fermín en el debate y puesto al trasluz en su verdadero propósito opositor.

Es posible que yo no hubiera sabido explicarme correctamente para el entender del doctor Caldera, cuando precisé aquí el pensamiento nuestro, que de ninguna manera está en disidencia, (...) frente a este punto de la educación como función esencial del Estado.

En aquella oportunidad expusimos claramente nuestro criterio frente a la obligación del Estado. Decíamos entonces que estampábamos aquí la obligación del Estado a crear y sostener instituciones y servicios para atender a las necesidades educacionales del país, porque queríamos hacer resaltar la circunstancia de que por primera vez el Estado venezolano iba a cumplir su obligación frente a la gratuidad de la enseñanza, que hasta ese momento solo se había reclamado a los padres de familia, cuando se les pedía que enviaran a la escuela a sus hijos; pero en cambio el Estado no les proporcionaba la escuela para esos mismos hijos (Grandes aplausos)³⁹.

Aún más. Cuando en ese debate parlamentario los sectores conservadores propusieron que la escuela venezolana debía limitarse a la formación de

38 *Ibid.*, p. 89.

39 *Ibid.*, p. 90.

la mano de obra, a la formación técnica como medio productivo al servicio del capital, Fermín se opuso a tal enfoque reduccionista y sostuvo que

... también Venezuela debe requerir de esa escuela la formación de pensadores, de elementos dedicados a la investigación científica, de elementos dedicados, inclusive, al ocio, para que pueda producir una creación en determinados aspectos de la vida cultural, el artístico o el científico⁴⁰.

Y tal modo de ver la función de la escuela venezolana, en opinión de Fermín, era conveniente en ese momento en que Venezuela “está volviendo sus ojos hacia ella, hacia las inmensas riquezas que posee, para no vivir simplemente a expensas de la riqueza petrolera”. La escuela venezolana, entonces, debería “contemplar la planificación económica que se realiza como intento de aprovechamiento de nuestra riqueza”⁴¹.

Ese novedoso enfoque acerca de la escuela venezolana se hace más nítido cuando Fermín afirma ante sus iguales que la educación “es una función social de transformación propia del cuerpo social, esto es de la comunidad”⁴². Esa escuela presentada en el Proyecto de Ley se propone “crear en nuestro país, en nuestra realidad un tipo de hombre que sirva como elemento de progreso a esta realidad”⁴³. Orientación esta que, dijo Fermín, no era el resultado de lo que pensara un ministro o un grupo, sino que es resultado “del análisis, del estudio de la realidad” por los maestros en sucesivas convenciones. Los agremiados en la FVM observaban que la escuela tradicional proveía “una educación verbalista” que “llenaba de conocimientos”, pero no tenía la capacidad y la orientación para actuar⁴⁴. Para la diputada Fermín, su partido y el gremio de la FVM, era inconcebible fundar la democracia sin un consistente fundamento cultural y educativo. Mariano Picón Salas nos resume el cuadro cultural de esos años posteriores a 1936:

La democracia (...) es, entre otras cosas, un problema de cultura colectiva. Replegada en el bizantinismo formal de muchos años de tiranía; cerradas

40 *Ibid.*, p. 308.

41 *Ibid.*, p. 309.

42 *Ibid.*, p. 315.

43 *Ibid.*, p. 315.

44 *Ibid.*, pp. 315-316.

e inexistentes las escuelas y universidades donde pudieran formarse los hombres capaces de organizar un nuevo Estado, el problema cultural venezolano de los presentes días comporta una doble técnica y una doble solución. Por una parte esperan incorporar a la vida jurídica y moral de la nación esos “Juan Bimba” sin historia (...); masa campesina y proletaria en cuya sangre se han confundido al través de las generaciones el blanco, el indio, el negro; raza nuestra cuya única expresión colectiva fue la violencia. Había hecho crisis la pequeña escuela –donde como decían los programas de Instrucción Primaria se les enseñaba “Lectura, Escritura, Historia Patria, Aritmética Razonada”–. Hay que enseñarles también a producir, a mejorar el trabajo de sus manos, a hacer moral y estéticamente más sana su convivencia.

Educación económica (rural, manual, técnica), educación física y sanitaria son rubros casi nuevos en eso que hasta ahora denominábamos nuestra Instrucción Pública. Simultáneamente con ello, hay que crear las cabezas que piensen para la nación, los hombres capaces de señalarnos los caminos de la vida moderna⁴⁵.

Eso no es todo. Para que esa esencialidad del Estado en la *educación nacional* no quedara como simple declaración verbal y se hiciera realidad en el aula, Fermín defendió la necesidad de darle “categoría a la profesión de docencia en el segundo ciclo”, la secundaria, para que esta no fuese “especie de refugio de los profesionales que escogieron una profesión diferente, muchas veces menospreciando la enseñanza”⁴⁶. Con no menos vehemencia, Fermín expuso la ineludible necesidad de elevar la calidad docente y exigencias tanto de las Escuelas Normales como del Instituto Pedagógico, pues sus egresados servirían a las instituciones del Estado. Según Fermín,

... ni las Normales ni el Instituto Pedagógico tienen todavía en la organización de su plan de estudios y en los requisitos para incorporarse a ellos las normas que son ya universalmente aceptadas en todos los países en donde existen institutos de formación docente de esta categoría. Voy a citar casos concretos. (...). El caso nuestro es de una Normal hasta ahora de cuatro años, sobre el sexto grado. El actual Proyecto de Ley traerá tres años de educación Secundaria y dos años de profesionalización. (...)

45 Picón Salas, Mariano. *Suma de Venezuela*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1988, pp. 85-86.

46 Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 78, 1992, p. 22.

Si esto lo llevamos al Pedagógico (...) el plan de estudios, el curso que se hace allí de tres años, es perfectamente insuficiente, sobre todo si consideramos que está organizado en la base de cuatro años de educación secundaria⁴⁷.

Todo se discutió con cultura y pasión. Y en todos esos debates brilló la palabra culta, cuidadosa, esclarecedora y combativa de Mercedes Fermín. Temas como la Escuela, la autonomía universitaria, la función del Pedagógico, las Escuelas Normales, la profesionalización del magisterio, la coeducación, el laicismo, la orientación por el Estado de los medios, se discutieron con doctrina y enfrentados puntos de vista. No faltó, como en otros debates, la cuestión de la enseñanza de la religión, la católica, que los sectores conservadores pedían obligatoria en la escuela pública sostenida por el Estado, dentro del horario escolar y financiada por este. Largo debate en el que trabaron lucha los del partido Socialcristiano, sus proponentes, y las diversas facciones del comunismo criollo y miembros del partido URD⁴⁸. Esta vez el debate acerca de la enseñanza religiosa en la escuela, la sostenida por el Estado, no se convirtió en la guillotina ideológico-dogmática con la que la derecha confesional había degollado los proyectos de Ley de Educación desde el año 1936 bajo la acusación de que la tesis laica en ellos ponía en peligro la salvación espiritual de nuestros niños y hasta la misma existencia de dios.

La Ley Orgánica de Educación Nacional —que no dudamos en calificar como la más avanzada del siglo xx venezolano— fue aprobada el 15 de octubre del año 1948. No se aplicó, no le dieron tiempo. El 24 de noviembre el socio armado del llamado “partido del pueblo” ejecutó un exitoso golpe de Estado contra el gobierno electo democráticamente del escritor Rómulo Gallegos. Esa avanzada Ley Orgánica de Educación fue sustituida por el Estatuto Nacional de Educación (1949) de la Junta Militar de Gobierno; ese Estatuto lo reemplazará la Ley de Educación de la dictadura perezjimenista (1955), la que, por el Pacto de Punto Fijo, se prolongó hasta 1980. Ni Luis Beltrán Prieto Figueroa ni Mercedes Fermín volvieron al Ministerio de Educación.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁸ Congreso de la República. *Colección Pensamiento...*, “Debate parlamentario”, *op. cit.*, n.º 77, 1992, pp. 352-480.

La muerte física de Mercedes Fermín acaeció el 11 de mayo de 2003. En los años 2007 y 2009, las Escuelas de Educación y Geografía de la UCV, respectivamente, le rindieron homenaje a esa su trayectoria de ciudadana de virtudes, de mujer esforzada por hacerse un alma mediante el estudio y la cultura; de hacérsela para emplearla, junto al gremio de maestras y maestros, en las luchas por la educación de las mayorías y los derechos democráticos contrarios a la mercantilización de la cultura y la educación, los dogmatismos y sectarismos que la acechan con grave riesgo a la existencia nacional. Mercedes Fermín se elevó sobre sí misma como símbolo cultural de la América del Sur.

Bibliografía

Fuentes

I. Documentos públicos

a) Compilaciones documentales

- Archivo de Salvador de la Plaza*. (1992). Caracas, Centauro-Funres, t. 1, (Compilación, introducción, cronología y notas de Irene Rodríguez Gallard).
- Betancourt, Rómulo. (2006). *Antología Política*. Fundación Rómulo Betancourt, vol. 4, (1945-1948), UPEL, Caracas.
- Congreso de la República. (1989). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Gobierno y época de la Junta Revolucionaria. Pensamiento Oficial”, n.º 54-55, Caracas.
- _____. (1989). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Asamblea Nacional Constituyente”, n.º 63-A, Caracas.
- _____. (1989). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Los principales partidos”, n.º 64, Caracas.
- _____. (1989). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Los principales partidos”, n.º 65, Caracas.
- _____. (1989). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Debate parlamentario”, n.º 78.
- _____. (1992). *Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. “Debate parlamentario”, n.º 77. Caracas.

b) Orales

Entrevista por el autor a la educadora Mercedes Fermín en su casa de habitación en La Castellana, 2.^a transversal, El Pedregal, Qta. n.º 8, realizada el 11 de agosto de 1999. Los fragmentos citados corresponden a un conjunto de grabaciones realizadas entre 1997 y 2002 acerca de su vida intelectual, gremial y política que se publicarán bajo el título *Historia, educación y pedagogía en el siglo XX venezolano. Conversaciones políticas con Mercedes Fermín*. Dicho trabajo ha sido inscrito en el CIES (2015) de la Escuela de Educación como proyecto de investigación en la línea relativa a Historia Política de la Educación y de la Pedagogía en Venezuela, y en el Centro Nacional de Estudios Históricos (CNEH).

Fuentes secundarias

Libros

- Caballero, Manuel. (1983). *La pasión de comprender. Ensayos de historia (y de política)*, Editorial Ariel-Seix Barral Venezolana, Caracas.
- Clemente Travieso, Carmen. (1962). *Las luchas de la mujer venezolana*, Agrupación Cultural Venezolana, Caracas.
- García Pelayo, Manuel. (1985). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Luque, Guillermo. (2002). *Prieto Figueroa: maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas.
- _____. (2007). *La maestra que siempre fue Mercedes Fermín*, Fundación doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, MPPE, Caracas.
- _____. (2009). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Milenio Libre, Caracas; (1999), CDCH-UCV, Caracas.
- _____. (Coordinador). (2011). *Venezuela: medio siglo de historia educativa. 1951-2001*, MPPEU, Caracas; (2013) MPPE, Caracas.
- _____. (2012). *La Iglesia, el poder y la política: de la Acción Católica al partido Copei. 1933-1946*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas; (1989), Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV, Caracas.

- _____. (2013). *Luis Padrino: maestro de la Escuela Nueva y fundador de la educación rural en Venezuela*, Fondo de Humanidades y Educación de la UCV-Fundación Centro Nacional de Historia, Caracas.
- Picón Salas, Mariano. (1988). *Suma de Venezuela*, Monte Ávila Editores, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2006). *El Estado docente*, Fundación Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, MPPE, Caracas.
- Velásquez, Ramón J. (1993). *Venezuela moderna. Medio siglo de historia. 1926-1976*, Editorial Grijalbo, Caracas.

Dictadura e Iglesia contra el Estado docente y la educación democrática laica. Una visión desde las páginas de la prensa clandestina (1951-1957)*

A la memoria de Cecilia Prieto Oliveira, divulgadora del legado del maestro en compromiso con las luchas liberadoras que hoy libran nuestros pueblos

Introducción: la prensa clandestina del exilio

Las diversas censuras –entre ellas la impuesta a la prensa nacional– bajo la Junta Militar de Gobierno como, y no menos, la impuesta por la Junta de Gobierno y luego la dictadura liderada por Pérez Jiménez a partir de 1952, le otorgan un interés especial a la prensa clandestina del exilio. Esta se propone denunciar, decir, descubrir, aquello que los déspotas quieren encubrir, ocultar y hasta silenciar mediante el empleo de un conjunto de prohibiciones y un puñado de eficientes censores; incluso, en algunos casos, que no pocos, funciona la censura autoimpuesta, en íntimo acuerdo

* Ensayo publicado en la revista arbitrada *Nuestro Sur*, año 4, número 7, Caracas-Venezuela, julio-diciembre de 2013.

de los dueños de los medios privados con los intereses políticos y económicos encarnados en el poder de facto.

En esa prensa clandestina del exilio, es cierto, suele prevalecer la diatriba sobre el análisis; la denuncia por sobre la sosegada exposición de los hechos. Aun así, se equivoca quien crea que todo en sus páginas es mera ofuscación motivada por la desesperación y el dolor experimentado por quienes viven esa difícil experiencia; sobre todo cuando el exilio deviene de haber asumido la política en función de servir a los intereses del pueblo y de la nación en su conjunto. Por eso en la lectura cuidadosa de esa prensa clandestina del exilio de la época de la dictadura perezjimenista hallamos tanto momentos de fundada polémica, como de análisis de hechos y problemas expuestos con la sustancia del estudio y el sosiego de la meditación. Tales son los casos de *Noticias de Venezuela* (facsímil del órgano de los desterrados venezolanos del Partido Comunista en México, 1951-1956), y de *Venezuela Democrática* (facsímil del órgano de los desterrados venezolanos de Acción Democrática en México, 1955-1957).

La prensa clandestina del exilio comunista y acción-democratista compartió, de manera general, los elementos antes señalados y, por eso mismo, nos ha parecido que su revisión nos aporta la recuperación de una cierta perspectiva poco conocida a la hora de un examen de diversos temas tan esenciales a la cultura y la democracia, uno de ellos el azaroso desenvolvimiento de la educación pública oficial nacional. En esa prensa, con variaciones de tono y extensión, comunistas y acción-democratistas, mostraron las inconsecuencias y atropellos de un régimen de dictadura con relación a los derechos humanos y las libertades democráticas, ardua y progresivamente conquistadas desde 1936; plantearon la siempre espinosa cuestión de la unidad de las izquierdas; denunciaron la antinacional política económica traducida en nuevas concesiones petroleras a las transnacionales, malvendiendo nuestro principal recurso; y, no menos, acusaron a la dictadura de la desmejora de la calidad de vida de las mayorías de la clase obrera y de empleados de los sectores público y privado.

Los oficiales que derrocaron al Gobierno del escritor Rómulo Gallegos el 24 de noviembre de 1948 —el primero en nuestra historia que resultó del voto universal, directo y secreto— no solo contaron con el decisivo poder de las armas; también a estos se les sumó el poder económico, el que reúne a las llamadas “fuerzas vivas”; curiosa expresión que

da a entender que quienes no se hallan dentro de ellas simplemente no existen, como en efecto fue el caso de los sindicatos de trabajadores y de las organizaciones del trabajo en general. Con la Junta Militar de Gobierno encabezada por el teniente coronel Carlos Delgado Chalbaud, e integrada por los comandantes Luis Felipe Llovera Páez y Marcos Evangelista Pérez Jiménez, no hubo solución de continuidad del proceso de modernización capitalista iniciado de modo incipiente con la explotación petrolera en la segunda década del siglo xx. Al económico, agregaron a su favor otro factor político de naturaleza internacional, que de modo decisivo colaboró con la estabilización y consolidación de la dictadura: la política de “Guerra Fría” proyectada al mundo occidental por el Gobierno de los EE. UU., nación cuya economía era el motor más dinámico del capitalismo mundial. La Guerra Fría, como expresión de la política exterior norteamericana, fue terreno propicio para el mantenimiento o surgimiento de dictaduras militares represivas y opuestas a todo cambio social; la de A. Stroessner en Paraguay; G. Rojas Pinilla, en Colombia; A. Somoza, en Nicaragua; C. Castillo Armas, en Guatemala; R. Leonidas Trujillo, en República Dominicana; M. Odría, en Perú.

Culminada la Segunda Guerra Mundial, y ya iniciada en los hechos la Guerra Fría, los Estados Unidos “comienzan a retornar” a la política de contención anticomunista que la coalición de potencias y países capitalistas habían practicado contra la Unión Soviética y los movimientos revolucionarios aparecidos en distintos lugares del mundo.

Ahora, en las nuevas condiciones creadas por la [Segunda] Guerra [Mundial] y su desenlace, para los Estados Unidos y sus aliados se hace más apremiante la aplicación de esa política, (...).

En el caso de la América Latina, ese “viraje” de la política exterior de los Estados Unidos no podía sino significar el retorno inmediato a la intervención abierta en los asuntos internos de los países de la región, (...).

En Venezuela, esa política intervencionista de los Estados Unidos cobró una extraordinaria importancia en razón de: 1) de nuestra estratégica ubicación geográfica y nuestro inmenso potencial petrolero; 2) de la significativa disminución mostrada por las reservas petrolíferas de EE. UU. al término de la Segunda Guerra Mundial; y, 3) de las insuficiencias que presenta la producción petrolera de esa superpotencia para atender los

requerimientos del auge sin precedentes que comienza a experimentar su economía en ese momento¹.

La ruptura que provocó el golpe de Estado contra Gallegos se expresó en la trama política, pues, no obstante los desmentidos de la Junta Militar, condujo a la dictadura. Varios años después, URD y Copei comprenderán que el golpe de Estado también lo fue contra todo el proceso democrático iniciado el 18 de octubre de 1945; que, con él, se había malogrado el momento más intenso de la revolución burguesa venezolana, teorizada y dirigida por un partido de masas de orientación popular que había profundizado el Estado social como eje articulador de las políticas públicas².

Como está claro que el capitalismo no es intrínseco a la democracia, o a la inversa, el vertiginoso proceso de acumulación y modernización siguió su curso prescindiendo de los derechos de los ciudadanos, de las masas, de los trabajadores organizados de la industria y la agricultura, de la ciudad y el campo. El gran triunfador fue el capital. El rasgo más característico del militarismo de esa época fue su actitud antidemocrática respaldada en el poder de las armas y de “fuerzas económicas internas y de factores extra-nacionales, para quienes el autoritarismo significaba aplastamiento de grupos emergentes, estabilidad sociopolítica y grandes ventajas para usufructuar riquezas³”. En auxilio de la dictadura concurrió la política de Guerra Fría o de confrontación ideológica con la Unión Soviética que adelantó el Gobierno norteamericano luego de la postguerra, por lo que toda reforma social y organización de trabajadores de la ciudad y el campo era objeto de sospechas comunistas que, se creía, ponían en peligro las conquistas del capitalismo y su propio espíritu. Así, el perezjimenismo fue la

... expresión de una élite económica interna, de un militarismo profundamente conservador, de los intereses de las inversiones extranjeras, principalmente norteamericanas y el gobierno de EE. UU. con su política, no disimulada, de apoyar regímenes de fuerza en esta parte del continente. Los grandes esfuerzos realizados por importantes sectores de la vida nacional

-
- 1 Oscar Bataglini. *El betancourismo 1945-1948: rentismo petrolero, populismo y golpe de Estado*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2008, pp. 300-301.
 - 2 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2009, p. 393.
 - 3 Manuel González Abreu. *Auge y caída del perezjimenismo: el papel del empresariado*, UCV, CDCH, Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas, 1997, p. 181.

para erradicar la autocracia, sobre todo después de la muerte de [Juan Vicente] Gómez, fueron seriamente afectados y el avance institucional del país quedó postergado por voluntad de aquellos agentes anacrónicos. (...). El magnicidio en la persona de Carlos Delgado Chalbaud, presidente de la Junta que tomó el gobierno al ser derrocado Rómulo Gallegos, marca el ascenso de un segmento militar intransigente y corrupto, cada vez más radical en sus posturas antidemocráticas. Después de las elecciones de 1952 y del fraude oficialista que clausuró ese evento, se hizo clara esta última orientación. A partir de entonces no hubo espacio para organizaciones de ningún género y tanto las agrupaciones sociales como las políticas y todas aquellas que pudieran actuar como voz opositora fueron desmanteladas y acalladas⁴.

En los años de la dictadura, se produjeron cambios estructurales en el capitalismo venezolano que trajo aparejado grandes negocios y prebendas a los intereses de la burguesía comercial, financiera e industrial asociada al capital foráneo. La transformación del medio físico fue su meta más lograda. Se equivoca quien piense que la dictadura careció de iniciativas más allá de la construcción de autopistas, teleféricos, hoteles y urbanizaciones. Esa dinámica, basada en los ingentes recursos petroleros, incluyó importantes proyectos desde el propio Estado en nuevas áreas de la economía bajo la dirección de las Fuerzas Armadas. Se avanzó, por caso, en los estudios de electrificación del río Caroní para el establecimiento de la industria siderúrgica que aprovechara las reservas de mineral de hierro de Guayana, cuya principal beneficiaria fue la Orinoco Mining, compañía que desde 1954 hace la primera transferencia de nuestro mineral de hierro a la U.S. Steel Corporation.

Como clase “para sí”, los años de la dictadura fueron el momento culminante de un largo proceso de maduración de la burguesía asentada en el país. Ese período le servirá para emprender proyectos propios con recursos del Estado y recursos financieros externos. El ramo de la construcción fue la vía fácil para el enriquecimiento con la creciente inversión de recursos públicos. La construcción, a su vez, atrajo la expansión de otros sectores como producción de cemento, el sector eléctrico, la industria mineroextractiva. Apellidos como Pacanins, Capriles, Arismendi, Conde Jahn, Sucre, Velutini, Brandt, Sosa, Galavís, Machado Zuloaga, Vollmer,

4 *Ibid.*, p. 182.

entre otros, representaron al empresariado dirigente en esa nueva etapa de acumulación de capital y madurez política.

La dictadura de Pérez Jiménez cumple ese papel en Venezuela. La década que va de 1948 a 1958 trasvasa el capitalismo hacia la industria, la básica y las manufacturas, y engrandece a una burguesía que con ello ya tiene fuerza para aspirar al poder. El encumbramiento de esa burguesía con el golpe que depone a Pérez Jiménez sanciona una jerarquía social. El Gabinete Ejecutivo de Wolfgang Larrazábal es el Baedeker de la burguesía caraqueña con todos sus grupos, matices y camarillas. (...) El 23 de enero difiere de todos los golpes y cambios que le precedieron en el accidentado curso de nuestra historia en que ahora una clase social va a ejercer la rectoría⁵.

Con todo, el petróleo era el negocio principal y permanecía en manos del capital trasnacional: la Mene Grande, la Creole y la Shell monopolizaban el 90 % de la producción. Y no solo se beneficiaron hasta el hartazgo estos consorcios; como en la época del dictador de La Mulera, Juan Vicente Gómez, las concesiones sirvieron para enriquecer de manera rápida a los grupos vinculados a Pérez Jiménez. Así, se favoreció

... a personeros con apellidos de abolengo o a familias a ellos vinculadas, de acuerdo a la vieja treta de la intermediación, que hace posible valerse del Estado para realizar negocios que lesionan el patrimonio público. Tal es el caso de la concesión dada en el lago de Maracaibo a la Venezuelan Leaseholds, presidida por Henrique Brand (...) y que contaba entre sus directivos a Nikita Harwich (cuñado del ministro del Interior e ideólogo del militarismo, Laureano Vallenilla Planchart). Esta compañía, de dudosa actividad, renegoció la concesión con una empresa texana y en la transacción correspondieron al trío mencionado tres millones de dólares y un *royalty* que les proporcionaba una participación permanente en las utilidades de la operadora. De este modo el Gobierno se granjeaba sus apoyos internos y reaseguraba, a través de las múltiples complacencias al sector petrolero en particular, la solidaridad y defensa plena del Departamento de Estado norteamericano⁶.

Al poder económico que sostuvo y se benefició con la dictadura en íntimo abrazo, se agregó ese otro representado por la Iglesia católica. Desde

5 Domingo Alberto Rangel. *Venezuela en 3 siglos*, Mérida Editores, Caracas, 2006, p. 102.

6 Manuel González Abreu. *Auge y caída...*, *op. cit.*, p. 70.

un comienzo, la dictadura en su metamorfosis contó con el respaldo de la Conferencia Episcopal, la más alta representación de los intereses del Estado Vaticano en Venezuela, por lo que a todo este período que va de 1948 a 1958, Betancourt, de modo sibilino, lo calificó de “neofascismo castrense en función de gobierno”⁷. Y es que si Mussolini, el dictador italiano, contó con la Iglesia católica, otro tanto sucederá con la dictadura de la Junta Militar de Gobierno. La revista *SIC* se distinguió por el respaldo unánime a la dictadura. En las páginas del órgano del jesuitismo militante no se ocultó el alborozo por el derrocamiento del gobierno democrático de Rómulo Gallegos, pues este hecho se consideró “el amanecer de un nuevo día” luego de tres años de “postradora gravedad”. Incluso, el director de esa revista afirmó que, sin lugar a dudas, “Dios nos salvó”, y esa salvación se había producido porque el mismo dios todopoderoso “ha inspirado y presidido el juego de las voluntades de los hombres”; voluntad divina que se había manifestado por ser, el año del golpe de Estado, coincidente con la “proclamación pública y solemne de María Santísima de Coromoto”⁸. Sí, la virgen de Coromoto, por obra de los jesuitas, se convirtió en la protectora de la dictadura que acabó con nuestra primera experiencia democrática y los derechos económicos y sociales de los trabajadores; tal fue la labor de ese clero esencialmente franquista, y por eso mismo contrario a la democracia y ducho milenariamente en el manejo oportunista de vírgenes y santos con propósitos políticos. Viene bien para ilustrar esta manipulación religiosa la denuncia que en *Noticias de Venezuela* se hiciera de la oración a la Virgen de Coromoto que monseñor J. M. Pibernat mandara a imprimir en una estampa con motivo de la Semana de la Patria. En el respaldo de la estampa, y en la oración aludida, Pibernat pide a la virgen que preserve a los integrantes de las FF. AA. “de toda extraña doctrina” y los guarde “en la fe cristiana de nuestros libertadores”⁹.

Derogada la progresista Ley Orgánica de Educación presentada por Prieto Figueroa en su condición de ministro de Educación Nacional (octubre de 1948); sustituida esta por el complaciente Estatuto Provisional de

7 Rómulo Betancourt. *Venezuela, política y petróleo*, 3.ª edición, Editorial Senderos, Bogotá, 1969, p. 545.

8 Luis Colmenares Díaz. *La espada y el incensario. La Iglesia bajo Pérez Jiménez*, s/e, Caracas, 1961, pp. 7-8.

9 *Noticias de Venezuela*. Edición conmemorativa del xxv aniversario del 23 de enero de 1958, Caracas, Ediciones Centauro, 1983, (1955), n.º 23, p. 20.

Educación (mayo de 1949) que eliminó el Estado docente y su orientación social y educativa, la Compañía de Jesús no desaprovechó la oportunidad para ratificar que la Ley de Educación del 48

... no era para Venezuela. Porque Venezuela no es totalitaria, como esa Ley, ni laica ni ingenua. Y era supina ingenuidad dejarlo todo en las manos del ministro de turno. Y era rasgo del laicismo arrojar a la Religión del horario escolar. Y era totalitarismo marxista proclamarse el Estado supremo mentor intelectual de la nación¹⁰.

Como la Iglesia católica en su conjunto no está dispuesta a ceder ni un ápice en sus dogmas ni privilegios, el mismo vocero se quejó, sin la virulencia mostrada en el precedente período democrático, de que el regresivo Estatuto Provisional de Educación si bien había “desaparecido la extemporánea concepción importada del Estado educador”, allí mismo, en la nueva normativa de la dictadura “perdura intacta, la vieja concepción del *Estado organizador*, no solo de la educación oficial sino aun de la particular”¹¹, con lo que queda claro que en materia de privilegios en la educación la Iglesia católica, en su conjunto, es insaciable e imposible de complacer cuando Estado alguno, incluso uno dictatorial, asoma la más mínima normativa en el campo de la educación. Ni Estado docente ni Estado organizador se acomodaban a los intereses de la seccional vaticana.

Digámoslo de una vez. Fiel a la orientación anticomunista que el papa Pío XII (Eugenio Pacelli, 1939-1958) impuso en esos años en común acuerdo o armonía con la política de Washington, la subordinada y obediente jerarquía católica en Venezuela desplegó una campaña ideológica contra el comunismo a la manera en que lo hacía el senador J. McCarthy en los EE. UU. y que desempeñó con tanto ahínco desde la presidencia del *Committee on Unamerican Activities* a instancias del jesuita Edmund A. Walsh, vicepresidente para entonces de la Universidad de Georgetown, la universidad jesuita más antigua de los EE. UU.; o sea que Walsh, ni más ni menos, es el padre intelectual, el mentor ideológico de esa feroz persecución por años mantenida contra intelectuales y artistas¹².

10 Seminario Interdiocesano Católico. *SIC. Revista Católica de Orientación*, Caracas, Centro Gumilla, (1949), p. 203.

11 *Ibid.*

12 Karlheinz Deschner. “Con Dios y con los fascistas. 1939-1995”, en *La política de los papas en el siglo XX*, volumen II, Editorial Yalde, Zaragoza-España, 1991, p. 289.

Millones de personas vivían oprimidas por la angustia y el terror y no se atrevían siquiera a hablar alto en la calle. Millares y millares de ciudadanos fueron acusados, casi siempre injustamente, de ser comunistas, de haberlo sido o de tratarse con ellos, especialmente entre intelectuales, escritores, artistas, actores, directores de cine y, en grado no inferior, entre científicos: entre estos últimos R. Oppenheimer, el “padre de la bomba atómica”, por oponerse a la fabricación de la bomba de hidrógeno y haber defendido durante la Guerra Civil Española la causa de la República¹³.

No menos insidiosa fue la campaña de *SIC* contra “el sector comunista que en Venezuela activamente trabaja y se ampara bajo la protección y apoyo de la embajada soviética y del Centro Venezolano Soviético¹⁴”. Llamaron los jesuitas a seguir los ejemplos de persecución de comunistas en países como Europa, Brasil, Cuba, Chile. Dieron la razón a los labores de investigación y comprobación de las actividades subversivas en los EE. UU. (macartismo) y, con no menos empeño, se opusieron a que la radiodifusora nacional transmitiera programas del Instituto Venezolano-Soviético. Incluso, denunciaron que el Teatro Guignol “Tío Conejo” realizara actividades en la sede de tal Instituto¹⁵. Estos pocos hechos retratan muy bien el espíritu antidemocrático de la Iglesia católica, impregnada del totalitarismo de la España de Franco, genocida a quien el Vaticano apoyó para acabar con la II República española y con quien gobernó y se enriqueció; fue la cruzada triunfante de la Iglesia católica contra la democracia española presentada como “guerra santa”, cuyo episcopado la definió como una “cruzada contra la revolución mundial roja”, y no como una guerra civil motivada por profundos problemas sociales, uno de ellos el latifundio: la Iglesia aparecía como la mayor propietaria de tierras¹⁶.

Incluso, ante la contienda electoral del 30 de noviembre de 1952 —esfuerzo unitario en el cual las fuerzas democráticas y el movimiento popular fueron con las manos atadas— el jesuitismo en su revista *SIC* tomó partido de modo indirecto por la fórmula política de la dictadura, el Frente Electoral Independiente (FEI), cuando previno a los ingenuos venezolanos del “oso marxista” que aún vive a plenitud y rugiendo entre la masa

13 *Ibid.*, p. 290.

14 Seminario Interdiocesano Católico. *Sic. Revista Católica de Orientación*, *loc. cit.*, p. 451.

15 *Ibid.*, pp. 452-453.

16 Karlheinz Deschner. “Entre Cristo y Maquiavelo”, *op. cit.*, vol. I, p. 527.

dispersa, no menos peligroso que el marxismo adeco que en el Trienio había deseducado al pueblo¹⁷.

Los jesuitas llevaron la voz cantante del apoyo eclesiástico a la dictadura y utilizaron contra la resistencia –a la dictadura– los mismos argumentos del régimen y de su policía. ¿Que la convención de URD expresa su simpatía a los republicanos españoles? Los jesuitas ven un “contenido horroroso” en estos señalamientos y aprovechan la ocasión una vez más para defender al niño mimado de Dios y cardenal honorario de la Iglesia, Francisco Franco. ¿Que ilegalizan al Partido Comunista? Los jesuitas no están conformes: “todavía falta más”, faltan Torquemada y Domingo de Guzmán, pero en realidad no faltan porque resucitaron en las figuras de Pedro Estrada, el bachiller Castro y demás torturadores de la Seguridad Nacional. (...). ¿Que una vela provocó un incendio en la Iglesia de Santa Teresa en la Semana Santa de 1952 y perecieron varias personas? El párroco lo calificó de “atentado criminal, terrorista y sin precedentes en la historia de Venezuela”, estimulado por cierta radio al parecer clandestina¹⁸.

No tiene por qué sorprendernos esa posición política de los jesuitas y de la jerarquía católica. Ya ante la criminal y proimperialista dictadura de Juan Vicente Gómez, la sección venezolana de la internacional vaticana había dado muestras de su total carencia de escrúpulos morales cuando de intereses políticos y materiales se trata. El 21 de enero de 1916, ya con ocho años de gobierno, dos de los cuales, de abierta dictadura, la jerarquía católica le otorga la condecoración de la Orden Piana, distinción honorífica que el papa le confiere a las personas de vida intachable que han promovido los intereses de la sociedad, de la Iglesia católica. El Vaticano lo hizo Caballero de esa Orden gracias a las interesadas gestiones de monseñor Pietropaoli, delegado extraordinario de la “Santa Sede”, muy activo entonces en la procura de objetivos como la entrada masiva de congregaciones religiosas dedicadas a la educación, la reapertura de seminarios, la ampliación de las diócesis, el fomento de las misiones¹⁹; agreguemos el financiamiento de toda esa burocracia por el Estado, la neutralización del influjo de los círculos intelectuales liberales y positivistas en el poder y,

17 Luis Colmenares Díaz. *La espada...*, *op. cit.*, p. 13.

18 *Ibid.*, p. 9.

19 Rubén Peñalver. *La obra de monseñor Pietropaoli en el marco del proceso de restauración de la Iglesia católica venezolana 1913-1917*, UCAB, Caracas, 2000, pp. 67-68.

sobre todo, el cambio en la relación Iglesia-Estado establecida con el Patronato Eclesiástico por esa otra figura jurídica del Concordato, complaciente a los intereses hegemónicos no solo espirituales del Vaticano.

Es comprensible entonces que la jerarquía católica se sintiera identificada con el régimen militarista del Nuevo Ideal Nacional (NIN), el cual no fue cuerpo sistemático de doctrina ni programa concreto de soluciones y sí mezcla de pragmatismo positivista, militarismo y supervaloración del papel de las FF. AA. en la modernización y desarrollo del país²⁰. En materia educativa, el NIN postuló, por conducto del inepto ministro de Educación Simón Becerra, la tesis de la disciplina y el apoliticismo. Objetivos declarados del NIN fueron la transformación del medio físico y el mejoramiento de las condiciones morales, intelectuales y materiales de los venezolanos. En lo que a educación se refiere, el NIN halló su expresión más acabada en lo que se conoció como la Semana de la Patria, en la que al compás monótono de las bandas marciales marchaban estudiantes y empleados públicos, en obediencia a una nueva disciplina y una política educativa que pretendió colocarse más allá de las corrientes políticas en pugna. El nuevo orden político antidemocrático representado sucesivamente por la Junta Militar de Gobierno, la Junta de Gobierno y, finalmente, el ilegítimo Gobierno de Pérez Jiménez, elaboró sin consulta alguna —más allá de los grupos de poder laicos y religiosos que se beneficiaron con el golpe de Estado— un conjunto de disposiciones jurídicas que van a cambiar la orientación democrática de masas de la educación venezolana; ellas son: el Estatuto Provisional de Educación (25 de mayo de 1949), la Ley de Universidades Nacionales (5 de agosto de 1953) y la Ley Orgánica de Educación (25 de julio de 1955).

En la Memoria que presentó el doctor Simón Becerra a la Constituyente, correspondiente a las realizaciones de los años 48, 49, 50, 51 y 52, expuso las ideas centrales de la doctrina educativa del régimen: disciplina y apoliticismo docente; nada nuevo en materia de ideas. Afirmó el ministro en su memoria que “sin disciplina no puede haber educación posible”; proclamó también “la tesis del apoliticismo docente”, en oposición a las prácticas partidistas de profesores, maestros y alumnos en el seno de los institutos de enseñanza. Puesto fuera de juego el partido AD como único competidor, las FF. AA. se erigieron en lo que con Gómez habían sido: un

20 Ocarina Castillo. *Los años del bulldócer*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1990, pp. 11-12.

partido único con el contundente argumento de las armas. (...). El necesario tecnicismo implicado en toda labor educativa mal podía sustituir la emoción necesaria a todo proyecto educativo que ambicione la construcción de una nación. (...). Se perdió también el eje ideológico-educativo afianzado en un proyecto de capitalismo de orientación nacional, (...). Ese cambio se manifestó en la FVM [Federación Venezolana de Maestros]. Ya en 1952, el profesor Humberto Bártoli, en un mitin de URD, afirmó que “la escuela y la educación venezolanas vivían una grave crisis”. ¿Un magisterio apolítico el del Nuevo Ideal? En modo alguno. En las planchas del FEI [Frente Electoral Independiente, adscrito al perezjimenismo] aparecieron los nombres de algunos dirigentes de la FVM acomodados al régimen²¹.

La dictadura se invistió de un carácter tecnocrático, plegado a la política de Guerra Fría, perseguidor de la disidencia política y en extremo represivo contra todos los sectores del trabajo, a quienes despojó de sus organizaciones sindicales y federaciones con la supresión de la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV) pocos días después del golpe de Estado. Ante todo esto, el Vaticano y su seccional en Venezuela guardaron absoluto y cómplice silencio. Esa intolerancia de la Iglesia católica, esa carencia de principios democráticos en su accionar político, se comprende más cuando miramos que apenas dos décadas atrás el diario *La Religión*, el vocero de la jerarquía católica, había divulgado con inocultable alborozo el Concordato de Letrán de 1929, mediante el cual el líder del fascismo italiano, Benito Mussolini, le otorgaba el estatus de Estado al Vaticano, momento desde el cual Pío XI se constituyó en su más agradecido y principal aliado moral y político en su lucha contra sus enemigos comunes: la democracia parlamentaria liberal, el socialismo y el comunismo²².

La apología del fascismo, de la persona de Mussolini y de las tesis corporativas de organización social tomadas por este de la Iglesia, halló en el diario *La Religión* la más sumisa y sistemática apología ditirámica, reflejando en sus páginas los mutuos recelos, cuidadosos acercamientos, y, finalmente, el abrazo de compromiso entre ambos.

21 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2009, pp. 399-400.

22 Guillermo Luque. *La Iglesia, el poder y la política. De la Acción Católica al partido Copei, 1933-1946*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 2012, p. 33.

La crítica a la dictadura en Noticias de Venezuela

En junio de 1951, a casi tres años del golpe militar contra Rómulo Gallegos, los comunistas exiliados en México iniciaron la publicación de *Noticias de Venezuela* bajo la dirección de Key Sánchez, Silva Tellería y Carlos Farrera. A partir del número 3, la dirección la asume el dirigente Gustavo Machado. Según el propio Machado, esta publicación se distribuía desde París a Europa Occidental, también a los países socialistas europeos y, en Latinoamérica, a países como Chile, Colombia y Costa Rica. Entre sus redactores hallamos a Eduardo Machado, Jesús Sanoja Hernández, Pedro Beroes, Carlos Augusto León, Manuel Caballero, entre otros. En sus páginas también se le dio cabida a información aparecida en la clandestina publicación *Tribuna Popular*, órgano del PCV; incluso, en más de una ocasión publicaron documentos redactados por la dirección clandestina de AD, tanto por la coincidencia en el análisis político interno como por el proceso de conversaciones que, en la común clandestinidad, mantenían por entonces los del PCV con líderes como Alberto Carnevali y Leonardo Ruíz Pineda, este último asesinado por la dictadura y con diferencias con Betancourt respecto a la política de alianzas para enfrentar al régimen militar-policial.

Noticias de Venezuela es, finalmente, una publicación de un Partido Comunista, fiel a la Unión Soviética, dirigida entonces por Joseph Stalin; no es un partido policlasista, sino de la clase obrera como vanguardia, y en ese período llamó a la lucha por la liberación nacional, el rescate de la soberanía y la independencia subyugada por el imperialismo. Al contrario de lo que pudiera pensarse, el PCV no llamó a la construcción del socialismo en su VI Conferencia Nacional realizada en abril de 1951, sino a la edificación de una patria como “Nación independiente, soberana y democrática” en un contexto de revolución agraria y antiimperialista correspondiente a ese momento histórico²³.

En la época en que salieron los primeros números de *Noticias de Venezuela*, la política nacional se condensó en torno a las expectativas de retorno hacia la democracia por las promesas de elecciones que la Junta de Gobierno había pautado para 1952. Ello explica que en las páginas de

23 *Noticias de Venezuela*, Ediciones Centauro, Caracas, (1951), n.º 2, p. 2.

Noticias de Venezuela se criticara el Estatuto Electoral que le daría soporte legal a tales comicios porque en él, afirmaron, se privaba del voto a la juventud, pues se establecía para los mayores de veintiún años; se negaba la soberanía a la Constituyente que se elegiría y se eliminaba la representación de los partidos populares como el Partido Comunista y Acción Democrática²⁴. Al golpe contra el Gobierno del escritor Rómulo Gallegos, lo calificaron de “antidemocrático, reaccionario y regresivo”; agregaron que el mismo fue posible “por la posición de sometimiento al imperialismo” de buena parte de “la mayoría de los principales de AD” y el anticomunismo como complemento²⁵. Ni falta hacía que nombraran directamente a Rómulo Betancourt. La denuncia del imperialismo fue constante tanto en su expresión mundial como con ocasión de la *X Conferencia Interamericana*, celebrada en Caracas en marzo de 1954 bajo la hegemonía del gobierno norteamericano presidido por Dwight Eisenhower y bajo la tutela directa del secretario de Estado J. Foster Dulles²⁶. También se dieron a la tarea de desenmascarar la subasta de las nuevas concesiones petroleras que la dictadura adelantaba con daño al interés nacional²⁷. No menos constante fue la denuncia de los presos, desaparecidos y asesinados por la dictadura. Ahora bien, no obstante las críticas al partido depuesto del poder, los del PCV formularon al partido AD repetidos llamados “para la unidad y la acción conjunta en defensa de los intereses democráticos”, cuyo instrumento político sería la constitución de un “frente único”²⁸.

La crisis universitaria

La aparición de *Noticias de Venezuela* coincide con la crisis universitaria de junio de 1951. ¿El motivo? Pues no otro que el rechazo de la Junta de Gobierno de la dictadura “a las demandas de aumento del presupuesto universitario hechas por el Consejo Autónomo de la Universidad de Caracas”. Muy al contrario de lo que aspiraban estudiantes y profesores, la

24 *Ibid.*, n.º 1, p.1.

25 *Ibid.*, p. 3.

26 *Noticias de Venezuela*, Ediciones Centauro, Caracas, (1954), n.º 31-32, pp. 8-9.

27 *Noticias de Venezuela*, (1955), *loc. cit.*, n.º 39, p. 11.

28 *Noticias de Venezuela*, (1952), Ediciones Centauro, Caracas, n.º 7, p. 3.

Junta de Gobierno redujo el presupuesto universitario en medio millón de bolívares con relación al presupuesto de 1950-1951²⁹.

Ante esa reducción presupuestaria, los doctores Julio de Armas (rector), Ismael Puerta Flores (vicerrector) y Rafael Hernández Carabaño (secretario), presentaron sus renunciaciones con carácter irrevocable. No pudo el ministro de Educación conjurar la crisis con miembros del personal docente de la UCV. El poder de facto establecido se sirvió de los doctores Eloy Dávila y Luis E. Arocha, quienes ejercían funciones directivas en la Universidad de Los Andes, en Mérida. Como Dávila y Arocha habían sido responsables de la ocupación de esa universidad por la Guardia Nacional en 1949, la Federación de Estudiantes Universitarios emitió un comunicado el 15 de octubre de ese año de 1951 en el que se afirmaba que las nuevas autoridades carecían de autoridad moral. La huelga no se hizo esperar.

En la primera quincena de octubre, coincidiendo con la apertura del año escolar, se inició una vigorosa huelga en la Universidad de Caracas, que cuenta con el completo apoyo de los grupos universitarios de todas las ideologías políticas, de todos los credos religiosos, de todos los orígenes sociales. Que cuenta también con el respaldo de los estudiantes de las universidades de Mérida y Maracaibo, de los liceos de secundaria y de las Escuelas Normales, así como con el apoyo de los más diversos sectores obreros y populares.

La Universidad fue ocupada por los estudiantes y su campana tocaba a duelo día y noche, mientras su exterior era sitiado por la Policía Militar. Igualmente, eran sitiadas u ocupadas por la Policía Militar los Hospitales, Puestos de Socorro, Maternidades, etc.; todos los lugares en que estudiaran o trabajaran estudiantes. Los estudiantes libraban por todas partes una gran lucha que los policías trataban de reprimir a planazos, bombas lacrimógenas y arrestos sin fin, pero la huelga continuaba y se extendía con magnífica combatividad³⁰.

Para vencer la creciente resistencia universitaria, la Junta Militar apeló al Decreto 321 del 18 de octubre de 1951. Mediante él se liquidaba la autonomía universitaria conquistada en el trienio de 1945-48. Este Decreto 321, de carácter reaccionario, llevaba la firma de dos coroneles y un civil:

29 *Noticias de Venezuela*, (1951), *loc. cit.*, Caracas, n.º 6, p. 7.

30 *Idem*.

el doctor Germán Suárez Flamerich, presidente de la Junta de Gobierno y exdecano de la Facultad de Derecho.

El Decreto 321 de la Junta de Gobierno liquidaba el Consejo Universitario y lo sustituía por un Consejo de Reforma designado por el Ejecutivo e integrado por los doctores Julio García Álvarez (presidente), Héctor Parra Márquez, Horacio Soriano, Spósito Jiménez y Penzini Hernández. La Federación de Centros Universitarios los calificó de “individuos sin ninguna conexión docente ni espiritual con las actividades y objetivos de la Universidad y señaló en cada uno de ellos perfiles de oscura moralidad y mediocridad intelectual³¹.

... el DR. GARCÍA ÁLVAREZ, no regenta ninguna cátedra y habiendo sido ministro durante el régimen de López Contreras no llevó a cabo ninguna realización digna de mención; el DR. HÉCTOR PARRA MÁRQUEZ fue secretario de la Cárcel Pública (La Rotunda) durante el régimen gomecista, donde su misión consistía en “tomar declaraciones” a los presos políticos, haciendo uso en muchas ocasiones de los métodos persuasivos (torturas) de la época para lograr informaciones que interesaban al tirano; luego fue secretario del tenebroso general Elías Sayago y con este en persona y numerosos policías asaltó el auditorium del Hospital Vargas el 17 de diciembre de 1935 para disolver una reunión constitutiva de la Federación de Estudiantes de Venezuela; el DR. HORACIO SORIANO, que fue desplazado por incapaz de una cátedra de la Escuela de Ingeniería y es actualmente profesor de la Escuela de Arquitectura donde se duda mucho de su capacidad; el DR. SPÓSITO JIMÉNEZ, tampoco es profesor universitario, sino que ejerce cargos burocráticos en varios ministerios; y el DR. PENZINI HERNÁNDEZ, tristemente conocido por los diversos cargos que ocupó bajo la tiranía de Gómez y por el apoyo y defensa que siempre le presta a toda causa aviesa de opresión y de tiranía³².

La liquidación de la autonomía universitaria trajo consigo otro hecho inédito en la historia universitaria del país: la renuncia, mediante carta dirigida al doctor Suárez Flamerich, de doscientos ochenta miembros del personal docente y de investigación de la Universidad Central el 19 de octubre de 1951. La firmaron Rafael Pizani, Gustavo Díaz Solís, Jóvito Villalba, Fabbiani Ruiz, Martín Vegas, Pastor Oropeza, Arturo Úslar Pietri,

31 *Ibid.*, pp. 7-8.

32 *Idem.*

Mario Briceño Iragorry, Mariano Picón Salas, Enrique Tejera París, Beltrán Guerrero, Luis Hernández Solís, Miguel Layrisse, Luis Manuel Peñalver, Miguel Acosta Saignes, Domingo F. Maza Zavala, entre varias decenas de firmas. Flamerich ratificó el decreto por considerarlo una solución satisfactoria al problema planteado.

A mediados de noviembre de ese año 51 el Consejo de Reforma dictó un acuerdo mediante el cual sustituía a decanos y directores de Escuelas de la UCV; a finales de diciembre se realizarán los nuevos nombramientos. También hubo expulsiones y suspensiones en la UCV y en la Universidad de Los Andes. Con el acuerdo de realización de actividades para el 7 de febrero del 52 vino la lista de varias decenas de alumnos sancionados, entre ellos: Reinaldo Leandro Mora, Pedro Pablo Aguilar, Manuel Alfredo Rodríguez y Aníbal Naoa. La crisis política nacional reanimaría la lucha en ese sector que encabezó la oposición en la calle contra [la] dictadura afirmada con el fraude electoral del 52³³.

Si a las autoridades que nombró la Junta de Gobierno se les adjudicó el irónico mote de “coroneles”, a los nuevos decanos-delegados se les llamó “decanos-policías”, vinculados a las reaccionarias Cívicas Bolivarianas del general Eleazar López Contreras; al decano-delegado de la Facultad de Filosofía y Letras, se afirmó, “no le conoce nadie ni filosofía ni letras”³⁴. No le fue fácil a las autoridades conseguir colaboradores que sustituyeran a los renunciantes pues “el ministro de Educación, “coronel” Becerra, y la Junta Militar de la Universidad, se vieron precisados a dejar vacantes las designaciones de directores-policías para las Escuelas de Arquitectura, de Ciencias, de Periodismo, del Laboratorio Clínico, etc.”³⁵. Como el conflicto universitario se extendió a todas las facultades, a la Universidad de Mérida, del Zulia y los liceos, la Junta de Gobierno suspendió las labores universitarias y liceístas en los meses finales de ese año de 1951.

¿Qué pretendía con esto la Junta de Gobierno? Calmar los ánimos, coaccionar a unos y a otros. La Universidad y algunos liceos fueron ocupados militarmente. En las oficinas de la Seguridad Nacional –la policía política del régimen– fueron citados, uno a uno, los profesores

33 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, p. 398.

34 *Noticias de Venezuela*, (1952), *loc. cit.*, n.º 7, p. 10.

35 *Idem*.

renunciantes y padres de familia. Se persiguió y se encarceló a numerosos estudiantes en lugares como el Cerro del Obispo, la Cárcel Modelo y Guasina. No obstante, cuando a principios de febrero de 1952 se reanudan las actividades docentes, profesores y estudiantes persistían en conseguir una solución compatible con la autonomía universitaria, con el desarrollo de la cultura y el decoro.

A partir de 7 de febrero todo el personal, estudiantes y profesores, concurren a los edificios de las facultades, cumplen con las formalidades de inscripción y asistencia, pero sin que se reanuden las labores docentes. Es un paro de protesta de brazos cruzados. Y en inmensa asamblea de varios millares de estudiantes, se designa una comisión que se entreviste, con espíritu de buscar un arreglo, con el policía que se halla encargado del Ministerio de Educación. Los estudiantes entregan la lista de sus nombres, celebran la entrevista y el profesor-policía Becerra, les insinúa una conferencia con el Consejo de Reforma, y al salir de esta nueva entrevista, la comisión estudiantil es esperada por un numeroso destacamento de la Seguridad Nacional, con la lista de los estudiantes en la mano, en el mismo orden en que entregaron sus nombres al ministro de Educación, quien, mientras los estudiantes salían de su despacho al local del Consejo de Reforma, había avisado a los gendarmes para que detuvieran a la comisión estudiantil. Así fueron encarcelados: Jesús Sanoja, Carlos Villarreal, Francisco Sucre Figarella, Cipriano Rodríguez, Manuel Zapata y Santiago Suárez. Pocos minutos más tarde, fue igualmente detenido el estudiante Simón Muñoz³⁶.

La indignación que produjo en la comunidad universitaria esas detenciones adquirió la forma de numerosas asambleas de profesores y estudiantes a quienes hostigó la policía política en la misma casa de estudios. Luis Herrera Campíns e Irma Landaeta, dirigentes estudiantiles, fueron detenidos por participar en tales asambleas y la policía libró orden de captura para otros dirigentes³⁷.

A varias decenas alcanzó la cifra de dirigentes expulsados por estar comprometidos con los sucesos del 7 de febrero de 1952. Jesús Sanoja Hernández, uno de los estudiantes expulsados, declaró en México que el movimiento universitario enfrentado a la Junta de Gobierno tuvo un ente directivo: la Federación de Centros Universitarios, cuyo presidente,

³⁶ *Ibid.*, n.º 8, p.11.

³⁷ *Idem.*

Eduardo González, se hallaba preso en Guasina. A pesar de los exilios y las detenciones, Sanoja Hernández, para entonces de la Juventud Comunista, calificó de exitoso al movimiento. ¿Por qué?

Porque (...) se logró dentro de la Universidad lo que antes había sido imposible: la unidad de acción de todas las fuerzas estudiantiles. Claro ejemplo de lo que afirmo es que entre los estudiantes presos y expulsados se encuentran un Herrera Campíns, copeyano, un Gerardo Suárez, urredista, un José Sucre Figarella, acción-democratista, un Carlos Manuel Villarroel, independiente, y un Eduardo Planchart, comunista. En segundo término, lo que también representa sentar un precedente dentro de la Universidad. En tercer término, el gobierno militar pensaba reabrir la Universidad Central después de haber derogado arbitrariamente el Estatuto Orgánico promulgado el año 46, después de haber barrido con la autonomía universitaria, después de haber expulsado de ella a 137 compañeros, después de haber decretado unas normas provisorias de corte netamente fascistas, después de haber coaccionado, reprimido y amenazado a profesores y estudiantes. Impedir como impedimos nosotros, que todo esto se llevara a cabo sin el menor signo de protesta, lograr fortalecer y acrecentar el movimiento de repudio, fue un triunfo verdadero³⁸.

Desde el 21 de abril de 1952 comenzaron las expulsiones de los estudiantes universitarios encarcelados por estar comprometidos con el movimiento de protesta. Entre ellos: Rafael Cadenas, Jesús Sanoja Hernández, Luis Herrera Campíns, José Luis Zapata, Pedro Miguel Pareles, entre otros³⁹. En su condición de expulsado por la Junta de Gobierno, Pedro Miguel Pareles, vicepresidente de la FCU, denunció las condiciones de insalubridad, torturas y trabajo forzado de los presos en Guasina, donde la tuberculosis y el tífus completaban la tarea no terminada por los gendarmes⁴⁰. También en Mérida los estudiantes universitarios se lanzaron a la protesta el 17 de octubre de ese mismo año, pues exigían la “rebaja inmediata de los precios de las pensiones y el otorgamiento de ayuda universitaria a los estudiantes pobres”⁴¹.

38 *Ibid.*, n.º 7, p. 3.

39 *Ibid.*, n.º 10, p. 4.

40 *Ibid.*, n.º 11-12, p. 18.

41 *Ibid.*, n.º 17, p. 2.

Como era sabido por sus organizadores, el movimiento universitario del 7 de febrero no podía mantener su efervescencia en su punto más elevado; así lo entendió también el Consejo de Reforma. Incapacitado para decidir una reapertura total de la UCV, el Consejo solo aprobó el inicio de clases en los cursos superiores de algunas Facultades y con

... el pago de una fabulosa matrícula de Bs. 900 anuales (unos 250 dólares). La JC [Juventud Comunista] [consideró] que este pago de matrícula no (era) sino la expresión de una política antipopular y enemiga de la juventud, destinada a impedir el acceso a la universidad de los jóvenes que no pertenecen a las clases pudientes⁴².

El corolario del implacable ataque de la dictadura a las universidades públicas, democráticas y laicas lo fue la Ley de Universidades Nacionales del 5 de agosto de 1953, que le otorgó fundamento legal al Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas del 23 de agosto de ese mismo año. No hace falta mucha perspicacia para adivinar los variados intereses –incluso de los tenidos por espirituales– detrás de la celeridad con que se aprobó ese Reglamento. En pocas semanas, los sectores laicos y religiosos que ambicionaban acceder al espacio de la educación universitaria se vieron recompensados. Por supuesto que ni la nueva Ley de Universidades Nacionales ni el Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas se discutieron en programa alguno de partido alguno ni mucho menos sus contenidos fueron consultados a los estudiantes y docentes universitarios, a quienes no les quedó más alternativa que la renuncia, la cárcel o el exilio. Con el Reglamento se autorizó el funcionamiento de la Universidad Santa María (13 de octubre de 1953) y la Universidad Católica de Venezuela (24 de octubre de 1953), luego Universidad Católica Andrés Bello (7 de julio de 1954), ambas en la ciudad de Caracas. La celeridad y simultaneidad en la creación de ambas universidades dice mucho acerca de a quiénes sí se consultó el Reglamento que el llamado ministro banquero José Loreto Arismendi justificó en lenguaje de quien entiende de comercio y, por eso mismo, ignoró el cerco económico, las renunciadas, la represión y persecución política a docentes y estudiantes de las universidades públicas oficiales.

42 *Ibid.*, n.º 17, p. 8.

Su argumento nos muestra, por decir lo menos, una curiosa manera de entender la libre competencia en ese nuevo negocio que se abría al capital, al parecer penetrado del más puro altruismo.

Esta ampliación del campo de actividades de la enseñanza privada, que constituye el reconocimiento por parte del Estado de la magnífica labor llevada a cabo en el país, por la iniciativa particular en el ramo de la instrucción, permite *desahogar las universidades nacionales*, en virtud del creciente número de estudiantes *y establecerá una saludable competencia* que redundará, en la mejor preparación de los profesionales liberales⁴³ [Cursivas del autor].

La tendencia privatizadora, como política del NIN, abarcó también la educación primaria con el único y esencial argumento de quien desconoce la pedagogía y mucho sabe de negocios. Como no podía ocultar los problemas propios de la educación en esa rama del sistema escolar, el ministro Arismendi se planteó rebajar los costos de la educación primaria oficial, meta en la que también se empeñó su sucesor, el también abogado y desconocedor de la educación doctor Darío Parra, quien propuso

... una fórmula de concertación Estado-Iniciativa Privada, una nueva especie de plantel de tipo mixto en su administración, que como los privados puede cobrar pensiones al alumnado y como los oficiales son dotados por el Estado, quien contribuye a su sostenimiento, participa en su administración y fija los límites máximos de las pensiones que se cobran al alumnado⁴⁴.

¿A quién o quiénes estarían dirigidos estos planteles de tipo mixto en su administración? Pues, según el propio ministro Darío Parra “a los padres de familia de la clase media”⁴⁵. La escuela democrática, que tiende a reunir sin distingos sociales y educa en los valores comunes de solidaridad social, el esfuerzo individual y colectivo orientado al bien común que es la sociedad; esa escuela democrática, que fue atacada con saña por la oligarquía y la jerarquía de la Iglesia católica hasta convertirla en motivo suficiente para justificar el golpe de Estado a Gallegos, se veía retrotraída

43 Ministerio de Educación. *Memoria de cien años*, Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación, vol. V, 1936-1956, Caracas, 1981, pp. CCVIII-CCIX.

44 *Ibid.*, p. CCXI.

45 *Idem.*

a una escuela aún más segmentada, clasista, destinada a reforzar la dominación social de las élites con la manida justificación de todo ministro-empresario: “disminuir el costo de la enseñanza”. En verdad, la dictadura, enemiga del Estado docente, no podía sino acentuar la educación clasista: escuelas para pobres sostenidas por el Estado; escuelas donde concurren los recursos del Estado y privados dirigidas a las clases medias; y, escuelas para los sectores dominantes controladas por los sectores privados laicos y religiosos. No escuelas para la formación republicana según la tradición decimonónica aportada por don Simón Rodríguez; no escuelas democráticas para la formación del ciudadano, según la tradición legada por Prieto Figueroa en el siglo xx. Las nuevas escuelas de concertación Estado-Iniciativa Privada, se pensaron para captar recursos públicos y, en su función ideológica, para mantener el exclusivismo y la dominación social desde un enfoque jerárquico de la sociedad con una perspectiva conservadora que resiste todo cambio social. La educación, en tanto que derecho público, se retrogradó a la esfera del servicio económico a prestar por el mercado. El ataque sin contemplaciones al Estado docente, le puso diques al proceso democratizador iniciado en 1936. La educación venezolana bajo la dictadura y la nociva influencia de la Iglesia católica se hizo más exclusivista, aristocrática. Nuestra educación la había caracterizado Prieto Figueroa como “círculo cerrado para castas dominantes en la colonia y bajo las oligarquías que le sucedieron”; y en los años de la dictadura, “dolorosa caída y reacción destructora bajo la bota castrense”⁴⁶.

Todo este ataque masivo a la educación democrática, laica y científica fue convenientemente preparado y sostenido ideológicamente de modo sistemático por la acción de individualidades antidemocráticas ubicadas en el tradicionalismo católico y, no menos, por la prédica abiertamente reaccionaria de *La Religión* y la revista *SIC*. Así, la comunicación del doctor José Izquierdo del 18 de marzo al ministro Simón Becerra, en plena crisis universitaria del 51, fue usada para justificar las medidas represivas tomadas luego contra la Universidad. El doctor Izquierdo, profesor de la facultad de Medicina, hizo público un informe adverso a la Universidad Central en el que atacó a la autonomía universitaria por el irrespeto que ella suponía a su concepto de autoridad y atribuyó a esa autonomía la

46 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, Caracas, 1951, p. 169.

existencia de estudiantes revoltosos. Propuso Izquierdo, en consecuencia, que el rector debía tener la autoridad absoluta y proceder a eliminar la representación estudiantil e imponer severas sanciones y censuras a las conferencias extraordinarias en el recinto universitario; también propuso que se debían eliminar el teatro y el deporte⁴⁷.

Como es de suponer, tanto el Consejo Universitario como la Federación de Centros Universitarios, en sendos comunicados, refutaron y reprobaron por insidioso el informe de Izquierdo y denunciaron los propósitos regresivos del mismo. Ese Informe, se dijo, provenía de un individuo opuesto a la democratización y la reforma de la universidad, que era partidario de métodos dictatoriales, arbitrarios y antipedagógicos, típicos de su mentalidad medieval⁴⁸. ¿Exageraban los estudiantes y profesores contrarios a la intervención? No, para nada. El doctor Izquierdo era un connotado hombre al servicio de la jerarquía católica y, como tal, se opuso en el año 1936 al democrático Anteproyecto de Ley de Educación que Prieto Figueroa presentó ante el Congreso de mayoría gomecista; en ese mismo año, y en consonancia con la jerarquía católica, también se opuso a la contratación por el Gobierno del general López Contreras de la misión de pedagogos chilenos, por ser portadores del Estado docente, el laicismo y la pedagogía de la Escuela Nueva. En 1937 Izquierdo solicitó a la Cámara del Senado que se eliminara el nombre de Ministerio de Educación Nacional y se volviera al de Ministerio de Instrucción Pública, pues mucha era su aversión al adjetivo “Nacional” y en ello veía un totalitarismo cultural de Estado⁴⁹. En ese mismo año del 37, Izquierdo solicitó a la Corte Federal y de Casación que se anularan las elecciones en las que habían sido votados mayoritariamente los concejales de izquierda como Andrés Eloy Blanco y Prieto Figueroa; tres años después, y en su condición de presidente de la Unión de Profesores y Maestros de Venezuela (UPMV), minoritaria organización montada por la jerarquía católica para enfrentar el Estado docente, Izquierdo demandó la nulidad de la Ley Orgánica de Educación de 1940 que presentó el ministro Úslar Pietri por ir, según él, contra la libertad de enseñanza y la educación privada⁵⁰.

47 Eleonora García Rodríguez. *La intervención a la Universidad Central de Venezuela en 1951. Un aporte para su estudio e interpretación histórica*, Editorial El Perro y la Rana, Caracas, 2007, pp. 167-169.

48 *Ibid.*, pp. 169-171.

49 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, p. 157.

50 *Ibid.*, pp. 190-191.

Semejantes acusaciones del reaccionario doctor Izquierdo contra la Universidad, como era de esperar, fueron convenientemente aprovechadas por la jerarquía católica, pues ofrecían la ocasión de avanzar sus propósitos en un campo siempre de interés y ambicionado sin competidores: la educación. Tanto *La Religión* como la revista *SIC* prepararon a la opinión pública y estimularon a las autoridades a tomar medidas contra esa alta institución de nuestra cultura en dos sentidos: represión y desestímulo de la inversión pública en educación. No otra cosa nos muestran los artículos de *SIC* en la columna “Universitarios” cuando hablan de las “negras sombras sobre la Universidad” y se hacen eco con profusión y gozo de las acusaciones contenidas en el informe de Izquierdo; cuando alude a la Universidad como “un instituto falto de prestigio cultural y científico” con un estudiantado “politiquero” dado a huelgas y disturbios que para nada son de naturaleza estudiantil, ¿cuál es la conclusión para *SIC*? Pues no otra que la necesidad de fundar una universidad católica, pues así lo demandaban tanto la opinión pública, la tradición y “la misma crisis de la universidad oficial”⁵¹.

La Compañía de Jesús clamaba por una universidad católica que coronara los esfuerzos de la Iglesia en la educación; que evitara esa ruptura entre el colegio y la universidad; exigía que se preservara el *psiquismo* y el *espíritu católico*; todo ello requería la creación de esa Universidad Católica, pues así se formarían profesionales integralmente católicos, cohesionados en sus dogmas, especialmente en los tiempos que se vivían. Incluso, se llegó a sostener que tal Universidad en manos del clero ayudaría a “restablecer el orden en nuestra ajetreada Universidad oficial”⁵². O sea, que la jerarquía católica y los jesuitas estimularon el descrédito de la Universidad Central de la mano de Izquierdo; aceptaron su intervención por la dictadura y, luego, aprovecharon la defensiva reacción universitaria como argumento para justificar su proyecto ambicionado de Universidad Católica. Porque, según los jesuitas de *SIC*, había que proteger a la juventud universitaria porque ella se hallaba divorciada de un concepto cristiano de la vida, impregnada de teorías y principios disolventes como el laicismo, lo cual era un peligro para la estabilidad misma del país. “Un pueblo

51 Eleonora García Rodríguez. *La intervención...*, *op. cit.*, pp. 195-202.

52 *Ibid.*, p. 205.

gobernado por ateos –afirmaron– estará siempre al borde del abismo”⁵³. Eso no es todo. En su persistente campaña por su universidad, solicitaron la más absoluta autonomía –la misma que se le negaba a la Universidad–, “sin la intervención de autoridades extrañas”. Los jesuitas de *SIC*, ni más ni menos, propusieron bajo las condiciones de la dictadura la tesis de la *escuela unificada* que años antes había expuesto Prieto Figueroa; o sea una escuela sin saltos ni rupturas desde el preescolar a la universidad. Claro que el factor unificador aquí no es el Estado, sino la propia Iglesia católica con relación a sus instituciones educativas. La Universidad Católica sería el corolario de esa unificación que se le negó al Estado liberal con la acusación de encerrar una aspiración totalitaria, comunista.

Para octubre del 52, la UCV cumplía un año de haber sido clausurada. Su apertura se decidió para después de las elecciones de noviembre de ese mismo año. Para esas elecciones URD (Unión Republicana Democrática) había lanzado la candidatura del historiador y escritor católico Mario Briceño Iragorry para el cargo de diputado por el Distrito Federal. Con Mariano Picón Salas y Miguel Acosta Saignes, Briceño Iragorry integraba el grupo Araguaney, de tendencia nacionalista. En el plano del debate teórico el grupo Araguaney adversaba el sometimiento de nuestra economía a las transnacionales y la dependencia cultural. Ya antes, la Seguridad Nacional había disuelto el Comité Provisional de Defensa de la Economía Nacional y había sometido a interrogatorios, por actividades subversivas, a Picón Salas e Iragorry⁵⁴. La candidatura de Mario Briceño Iragorry se convirtió entre los estudiantes en un símbolo contra la dictadura.

Por su generosa y esforzada dedicación a la defensa de la nacionalidad y la paz, por su decidida actitud democrática y antiimperialista, don Mario Briceño Iragorry se ha conquistado la adhesión de quienes colocamos por encima de cualquier diferencia política los sagrados intereses de nuestra patria y el propósito de hacerla verdaderamente libre, soberana y democrática⁵⁵.

Lo cierto es que la UCV no recuperó el sosiego consustancial a toda actividad de pensamiento, de creación. Los estudiantes de Medicina, por

53 *Ibid.*, p. 221.

54 *Noticias de Venezuela...*, (1952), *loc. cit.*, n.º 11-12, p. 18.

55 *Noticias de Venezuela...*, (1953), Ediciones Centauro, Caracas, n.º 18-19, p. 18.

caso, denunciaron a un grupo de profesores por incapaces, serviles y corruptos⁵⁶. Además de lo anterior, desde el exilio el doctor Rafael Pizani refutaba al doctor Raúl Soulés Baldó, ministro de Sanidad y Asistencia Social del régimen de facto, quien había afirmado que su expulsión se había decidido por atentar este contra las instituciones; Pizani había presidido la comisión que en 1946 redactó el Estatuto Universitario derogado por la dictadura. El doctor Pizani negó tener militancia política y atribuyó su expulsión de la cátedra universitaria y del país por su protesta pública en unión de colegas y estudiantes. Afirmó Pizani:

Y no soy yo un caso de excepción en la tenebrosa actualidad política de mi país. No soy sino un ejemplo que desmiente a Soulés Baldó, y lo emplaza ante el testimonio viviente de los cientos de estudiantes, profesores y ciudadanos en general, que hoy son perseguidos y maltratados en Venezuela. Ahí está mi discípulo en la Facultad de Derecho de la Universidad Central, el joven Ortiz Bucarán, quien en el nefasto campo de concentración de Guasina perdió un brazo por un machetazo de uno de los guardias del penal, (...); ahí está el doctor Foción Febres Cordero, decano de la Facultad de Odontología en la Universidad Central de Venezuela, quien purga en el destierro el haber firmado conmigo la protesta universitaria (...); ahí están cientos de universitarios que hoy deambulan por Europa y América en busca de refugio para sus vocaciones profesionales y de hombres libres⁵⁷ (...).

En esos años de crisis política y educativa un hecho vino como a definir un cuadro kafkiano entre lo absurdo y lo grotesco. Sometida a la intervención del Consejo de Reforma, a la vigilancia policial, acoso, represión y expatriación de sus profesores y estudiantes más combativos, la UCV no pudo ofrecer de modo regular su invaluable cosecha de nuevas promociones de profesionales. Desde luego, en ese ambiente político tan opresivo, donde sí hubo graduandos fue en la Seguridad Nacional, la temida policía política de la dictadura de Pérez Jiménez. El 31 de julio de 1954 egresó la primera Promoción Distrito Federal de la Escuela de la Seguridad Nacional. La trascendencia conferida a ese “logro” que se esperaba redundara en la calidad represiva de ese cuerpo policial, parece confirmarlo la presencia solemne de las autoridades de entonces. Así, en el acto de entrega de los

56 *Noticias de Venezuela...*, (1954), *loc. cit.*, n.º 34-35, p. 6.

57 *Noticias de Venezuela...*, (1952), *loc. cit.*, n.º 14-15, p. 8.

títulos a la nueva promoción policial de la que era llamada la “Gestapo criolla”, y en el mismo sitio donde eran torturados y fueron asesinados no pocos venezolanos opuestos a la dictadura, estuvo presente el propio Pérez Jiménez, acompañado de su gabinete ejecutivo, el gobernador de Caracas, el presidente de la Corte Federal de Casación y el presidente del así llamado Congreso Nacional. Y por si quedara alguna duda acerca del relieve “académico” que la dictadura le otorgó a esa promoción de la policía política, también asistieron el rector de la Universidad Central de Venezuela, el doctor Pedro González Rincones y su igual en funciones académicas, el rector de la recién creada Universidad Católica Andrés Bello, el sacerdote jesuita y fundador de la Asociación Venezolana de la Educación Católica (AVEC- 1945), Carlos Guillermo Plaza, cabeza visible de la oposición a la democratización de la educación y del Estado docente durante el trienio 1945-48. A un acto así, seguramente tenido como de mucha importancia para el desarrollo, el bienestar social y la paz, no podía faltar –y no faltó– la sagrada unción y bendiciones prodigadas por el arzobispo de Caracas y primado de Venezuela, monseñor Lucas Guillermo Castillo, en compañía del arzobispo coadjutor de Caracas, monseñor Rafael Arias Blanco, el autor de la muy comedida carta pastoral que le sirvió a la jerarquía católica para lavar sus compromisos y culpas con la dictadura.

La crítica a la dictadura en *Venezuela Democrática*

En lo que al partido Acción Democrática se refiere, los exiliados en México iniciaron en abril de 1955 la publicación de *Venezuela Democrática*. Pudiera decirse que esta publicación en general traducía el pensamiento político de Betancourt, su estrategia de acercamiento a la política de Washington en el contexto impuesto por la Guerra Fría. *Venezuela Democrática* va a intentar modelar a la oposición interna al régimen de dictadura mediante la denuncia; matizará su reflexión acerca de algunos temas económicos, y acentuará su diferenciación frente al sector comunista, activo en la clandestinidad y empeñado en un proceso de unidad de todas las fuerzas políticas, lo cual tenía partidarios en no pocos dirigentes estudiantiles y en las bases de AD.

Venezuela Democrática denunció las prisiones y crímenes contra sus dirigentes y militantes por la Seguridad Nacional. En materia de economía, la cuestión petrolera fue el centro de sus análisis. 1954, según esa publicación

clandestina, fue el año en que la producción petrolera venezolana batió todas las marcas de los años anteriores. En ese año las compañías petroleras sacaron del país 1.895.000 barriles diarios, un aumento del 70,82 % respecto al año 1948. Y como la dictadura no fue capaz o no quiso aplicar el arreglo del 50-50, tanto la Standard Oil como la Shell y la Mene Grande cuadruplicaron sus ganancias. En los seis años de dictadura –se afirmó– las compañías petroleras llevaron al país 4217 millones de dólares, cuando a la tasa de 1948 debieron llevar 5583 millones de dólares. La dictadura ha permitido que la economía de Venezuela pierda 1366 millones de dólares, o sea, 4508 millones de bolívares. La pérdida equivale a casi el total de *dos años de presupuesto de gastos públicos*⁵⁸. Agudo análisis de Juan Pablo Pérez Alfonzo al que se incorporará Betancourt con la publicación de su más importante obra como político: *Venezuela, política y petróleo*, en la que expone las razones y traiciones “de los personeros de la antipatria, desde Juan Vicente Gómez hasta Marcos Pérez Jiménez”⁵⁹.

Venezuela Democrática es el lugar donde el exiliado dirigente de AD en México expuso doctrinales definiciones y perfiló una política frente a las solicitudes de unidad de acción propuestas por el PCV. Frente al sector marxista evitarán definirse como socialistas y sí como un partido *nacional revolucionario*, a pesar –sostuvieron– de lo problemático que hasta ese momento ha sido la asociación de los conceptos de *nación y revolución*. Incluso, llegan a reconocer que “no existe sin embargo al respecto una doctrina general” pues no son precisos los “rasgos esenciales de esa categoría política”, pero

... por el solo enunciado podemos colegir que tales movimientos son revolucionarios por cuanto propugnan profundas transformaciones en las relaciones de la economía y en las formas de la política, y se declaran nacionales porque, además de plantear sus consignas programáticas dentro del marco preestablecido de la nación, no admiten la subordinación a directrices internacionales que caracteriza a los partidos revolucionarios de filiación comunista⁶⁰.

58 *Venezuela Democrática*. Edición conmemorativa del xxv aniversario del 23 de enero de 1958, Ediciones Centauro, Caracas, 1983, (1955), n.º 3, p. 5.

59 *Ibid.*, n.º 1, p. 1.

60 *Ibid.*, n.º 2, p. 1.

Lo fundamental de los movimientos nacional-revolucionarios –afirman– radicaría en “el carácter autónomo y autóctono de sus estimaciones y de sus líneas tácticas” adecuadas a la realidad nacional⁶¹. De esta definición derivarán una política frente a los planteamientos unitarios venidos del PCV para unir fuerzas y combatir a la dictadura y a su amo, el imperialismo. Para la fracción de AD en el exilio y nucleada en torno a Betancourt, esa unidad era inconveniente pues las consignas del comunismo, tenidas por extremas, tenderían “a definir el conjunto, a colorearlo y a dominarlo”. Además, esa unidad con los comunistas –afirmaron no sin prejuicio– inhibiría a buena parte de “sectores venezolanos adversos a la dictadura”; finalmente, esa unidad pudiera ser utilizada como “aparato de pugna y propaganda contra EE. UU.”⁶². El cálculo político de quien ambiciona el poder en un contexto de Guerra Fría se tradujo en definiciones tácticas que no necesariamente compartieron las propias bases sindicales, gremiales y estudiantiles de AD, perseguidos por el régimen custodiado por Pedro Estrada, nuestro Fouché tropical por su condición de hábil jefe de la Seguridad Nacional.

La crisis en educación

Desde su primer número *Venezuela Democrática* califica de “oligárquica” la orientación que la dictadura le había imprimido a la educación nacional. Esto, en contraste con el auge que AD le había dado a la educación en general, convirtiéndola en “educación de masas”.

... los establecimientos de educación secundaria, de 29, para el momento del 18 de octubre de 1945, se elevaron a 47 en el año 48. Los alumnos que sumaban 11.000 en 1945 ascendieron a 19.000 en 1947 y para el año 1949-50 la inscripción creció a 22.000, con la creación de los dobles turnos en los Liceos Andrés Bello y Fermín Toro.

El régimen universitario también fue revolucionado (...). En septiembre de 1946 se dictó el Estatuto Universitario, que establecía la autonomía universitaria y declaraba a las Universidades establecimientos gratuitos

61 *Ibid.*, n.º 2, p. 10.

62 *Ibid.*, n.º 1, p. 7.

al servicio de la sociedad venezolana. En el presupuesto de la nación se estipuló una partida que fluctuaba entre el 1 y el 2 % de los gastos generales del Estado para el sostenimiento de las Universidades. Asimismo, fue creada la Universidad del Zulia, (...). La matrícula universitaria que en Caracas había sido de 2.990 en el año 1945-46 ascendió a 4.586 (...). Para el año académico 1948-49 la inscripción universitaria marcaba más de 6.000 alumnos⁶³.

Al Estatuto Provisorio de Educación del ministro Mijares lo calificaron de “adefesio jurídico” por el cual el Estado renunciaba al control de la educación privada. A ese Estatuto Provisorio se agregó la derogación del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales el cual fue sustituido por una Ley de Universidades que se completó con un Reglamento de Aranceles y Matrículas.

En las carteleras universitarias se tasa el derecho de inscripción en Bs 115. Y del mismo modo se fija el pago del año docente: las inscripciones en Ingeniería cuestan Bs. 810; las de Medicina Bs. 780; las de Odontología Bs 1.050; las de Farmacia Bs. 690; las de Derecho Bs. 650; las de Agricultura Bs. 600; las de Economía Bs. 540; las de Arquitectura Bs. 510; la de Laboratorio Bs. 300. A esto hay que sumar el pago obligatorio de los exámenes a razón de Bs. 24 por prueba⁶⁴.

La represión política y el aumento de la matrícula forzaron la salida del país de varios centenares de estudiantes que buscaban un mejor ambiente donde pudieran lograr sus metas de formación profesional y aspiraciones intelectuales. Un reportaje de *El Nacional*, de junio de 1955, demostraba que, por los costos de la matrícula, a un padre de familia del interior de la república le resultaba más barato mantener a un hijo en una universidad de México o Buenos Aires que en la de Caracas, Mérida o Maracaibo⁶⁵.

Consagrado el fraude que desconoció las elecciones del 30 de noviembre de 1952, cesa en sus funciones, el 2 de diciembre, ese artificio político que fue la Junta de Gobierno presidido por el doctor Suárez Flamerich luego del magnicidio cometido en la persona de Carlos Delgado Chalbaud el 13 de noviembre de 1950. A partir del 2 de diciembre, Pérez

63 *Ibid.*, n.º 1, p. 2.

64 *Idem.*

65 *Ibid.*, n.º 3, p. 2.

Jiménez, en nombre de las Fuerzas Armadas, desconoció el triunfo de URD y asumió la presidencia provisional. A los pocos días, el 16 de ese mes, fueron expulsados del país Jóvito Villalba, Mario Briceño Iragorry y otros dirigentes que se enfrentaron al FEI, cuyo candidato era el nuevo presidente autoproclamado con una tramposa mayoría de diputados en la Asamblea Constituyente que el 15 de abril de 1953 promulgó la Constitución y, el 17, nombra a Pérez Jiménez presidente constitucional. Así terminó la farsa comenzada con el golpe de Estado contra Rómulo Gallegos. Menos las mayorías democráticas, los sectores conservadores, laicos y religiosos, celebraron la derrota del imaginario peligro totalitario detrás del cual escondían, unos y otros, su común aversión a la democracia con presencia de pueblo.

En cuanto a educación se refiere, el fraudulento presidente por decreto del 15 de junio de ese año 53 proclamó la celebración de la Semana de la Patria. Los comunistas de *Noticias de Venezuela* calificaron tales movilizaciones en la Semana de la Patria como

... pantomimas montadas por la dictadura militar-policíaca en el afán de aparecer ante sus amos yanquis como un régimen que goza de algún respaldo popular, sirviéndole a la vez a los vacilantes y timoratos con actos efectistas, donde se finge un falso culto a la memoria del Libertador y demás héroes nacionales y la nacionalidad.

¿Puede este gobierno, que entrega el país a la voracidad de las compañías extranjeras, que mantiene al pueblo sometido al terror, que asesina, tortura y veja a millares de venezolanos, rendir culto a los héroes nacionales? (...) Los actuales dictadores solo son traidores a la patria, son una pandilla de aventureros que mediante el engaño y la mentira, la violencia y el apoyo de los guerreristas yanquis se han encaramado en el poder y desde él expresan los intereses de las compañías extranjeras que explotan a Venezuela y sacrifican su capital humano⁶⁶.

Los acción-democratistas de *Venezuela Democrática* dirán de la Semana de la Patria que, con ella, los dictadores quieren hacer “apoteosis anual del llamado Ideal del Bien Nacional”, basado en la coacción y con el carácter de parada militar.

66 *Noticias de Venezuela*, (1954), *loc. cit.*, n.º 34-35, p. 16.

La médula del espectáculo la constituyen desfiles y discursos.

Hay desfiles militares y de civiles. En los primeros se hace ostentación del armamento moderno (...). En los segundos se obliga, bajo amenaza, a grandes sectores de la ciudadanía a marchar por las calles durante muchas horas. Se persigue un doble propósito: dar la impresión para consumo externo de que el régimen cuenta con el apoyo de la población; y tratar de matar en el pueblo el instinto de rebeldía, creándole un sentimiento de impotencia, (...).

La coacción es descarada e inflexible: empleado público que no desfile es cesado de inmediato. Hay escolares a quienes, por no ir al acto, se les cancela la inscripción, los comerciantes son objeto de represalias económicas, muchos obreros pierden su medio de subsistencia; todos sienten el peso de esa semana de la humillación nacional. Al desfile de estudiantes se le dio el carácter de parada militar. Es notorio el intento de teñir nuestras escuelas de fascismo. Se trata de sustituir el sentimiento patriótico de responsabilidad ciudadana, (...), por la patriotería vocinglera y agresiva.

Toda la semana estuvo plagada de discursos de una ramplonería desesperante. Comenzaron con una alocución calificada de “patriótico-religiosa” por el sacerdote mayor (A) director del servicio de capellanía, con la cual fue incorporada la virgen de Coromoto a los desfiles (...)⁶⁷.

Las festividades de la Semana de la Patria comenzaban a finales de junio y terminaban el 5 de julio, aniversario de la Independencia. En ella, “bajo el pretexto de honrar a los Libertadores, se proponía inculcar, (...), el espíritu fascista”, y en ella intervenía la misión militar norteamericana.

Los grupos mejor organizados y los uniformes más brillantes eran los de los colegios religiosos. Los jesuitas pedían en 1957 un acto religioso-folklórico-cultural en los estadios de la ciudad para clausurar brillantemente la semana. El Colegio San Ignacio tenía Banda de Guerra y Estado Mayor formados por estudiantes.

Las vírgenes eran movilizadas de sus catedrales provincianas para que presidieran los actos. La virgen de Coromoto y la de El Valle llegaron a

67 *Venezuela Democrática*, (1955), *loc. cit.*, n.º 4, pp. 10-12.

Caracas en tanques de guerra. El Concejo Municipal las declaró “visitantes insignes” y el gobierno nacional patronas de la Semana de la Patria. La Semana de la Patria era la segunda Semana Santa del país.

Tantas bendiciones se impartían desde los púlpitos al gobierno católico que libró al país de la barbarie comunista que *La Religión* da rienda suelta a su alegría y exclama, presa de místico delirio: “Bendita ha sido la Semana de la Patria” (...).

La virgen de Coromoto era la devoción oficial más alta, los más pomposos homenajes eran para ella. Tratándose de la Generala, el régimen no reparaba en gastos. La preferencia oficial se explica: el éxito del golpe del 48 se debió a su divina intervención. El anticomunismo de [la virgen] de Fátima no daba los resultados apetecidos y la Iglesia se vio obligada a reforzarlo con el de la Coromoto⁶⁸.

En cuanto a la Ley de Educación de 1955, *Venezuela Democrática* la calificó de antipopular y militarista. Antipopular porque limitaba, por caso, el número de estudiantes para las Escuelas Normales con el pretexto de un examen técnico de admisión en un país en que de los 12.000 maestros activos solo 2.000 eran graduados. Como el crecimiento en la educación secundaria era de más o menos 76 secciones anuales que la dictadura había reducido a 16, se produjo una proliferación de colegios privados sin control oficial, sin profesores titulados, sin laboratorios y regentados por gente ajena a la educación. A este cuadro agregaron las altas matrículas en las universidades. El militarismo educativo se tradujo en un “plan de transformar la educación secundaria en una educación militarizada y de transformar los liceos oficiales en liceos militares” a la manera del Monseñor Jáuregui en La Grita, y el Antonio José de Sucre en El Junquito⁶⁹.

La política educacional de la dictadura, por antidemocrática, le abrió cauces a su privatización de varios modos: uno de ellos fue la eliminación de los dos turnos en los liceos, cuestión que fue denunciada hacia octubre del 55. Esa supresión, como era esperable, se tradujo en la exclusión de

... miles de estudiantes de la clase media y proletaria, a quienes con esa medida les veda el derecho a la enseñanza estatal. También olvidó [el ministro] premeditadamente que esos miles de estudiantes pasan a engrosar

68 Luis Colmenares Díaz. *La espada y el incensario. La Iglesia bajo Pérez Jiménez*, Caracas, 1961, pp. 49-50.

69 *Venezuela Democrática*, (1955), *loc. cit.*, n.º 6, p. 2.

las filas de esa infinidad de colegios mercenarios, regentados muchas veces por aventureros extranjeros, donde funciona de hecho un horario en aulas sin ninguna condición higiénica⁷⁰ (...).

En 1955, año en que se promulgó la nueva Ley de Educación, dos comunicados dirigidos a la Unesco acusaban al régimen de Pérez Jiménez, a su política educativa. La primera comunicación fue enviada a la Confederación Universitaria Boliviana y pedía se reconsiderara la realización en Caracas de la Conferencia sobre Asimilación Cultural de los Inmigrantes por la circunstancia de que la capital de Venezuela

... era escenario de una de las más sangrientas dictaduras en América Latina (...) en donde impera un gobierno que clausura universidades, encarcela maestros y destruye un régimen democrático del que era presidente el ilustre maestro venezolano Rómulo Gallegos⁷¹.

La segunda comunicación la enviaron a la ONU los propios estudiantes venezolanos refugiados en México. La dirigieron a la XII Sesión de la Comisión de Derechos Humanos, el 23 de noviembre de ese año de 1955. Acusaron al “pérez-estrado” de violar diversos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos e hicieron un recuento de las arbitrarias tropelías del régimen militar en el campo de la educación y pidieron la intervención del organismo

... a fin de que pongan en libertad a los numerosos estudiantes que se encuentran en prisión sin fórmula de juicio alguna, suspenda las persecuciones contra estudiantes, cesen las torturas físicas y mentales, restablezca las condiciones normales de vida estudiantil y permita el regreso de los estudiantes actualmente en el destierro (...)⁷².

Por esa misma época el novelista Gallegos daba otro ejemplo de moralidad política: renunció al Doctorado *Honoris Causa* que le había otorgado la universidad norteamericana de Columbia, en julio de 1948, cuando estuvo de visita en EE. UU. invitado por el presidente Truman en el acto

70 *Venezuela Democrática*, (1955), *loc. cit.*, n.º 7, p. 2.

71 *Ibid.*, p. 4.

72 *Ibid.*, pp. 11-12.

de inauguración de la estatua de Simón Bolívar. Renunció Gallegos a esa distinción porque la misma se la habían otorgado al coronel Castillo de Armas, quien por entonces había llegado al poder en Guatemala mediante un golpe de Estado al gobierno democrático de Jacobo Árbenz, instigado por los intereses de la United Fruit Company. Sostuvo Gallegos que él y Armas representaban “dos posiciones contrapuestas ante la democracia americana”⁷³.

Las denuncias de los estudiantes bolivianos y venezolanos acerca de la represión instaurada como política en el ámbito estudiantil hallaron nuevos motivos a escasos meses de haber sido formuladas ante la ONU. El 16 de febrero de 1956, el régimen dictatorial reprimió de manera brutal como desmesurada la protesta estudiantil en el Liceo Fermín Toro y la Escuela Normal de Maestros Miguel Antonio Caro, situados en Caracas. ¿Qué motivó la represión? La simple protesta de los estudiantes del Liceo Fermín Toro por estar en desacuerdo con el cronograma de exámenes; los estudiantes repudiaban una decisión administrativa.

Fueron esos exámenes arbitrariamente señalados la causa de una protesta pacífica y ordenada. De inmediato los edificios fueron violados por destacamentos de la policía política, tropas de asalto o de la Guardia Nacional y de [las] Fuerzas Armadas Policiales (...). Cargaron los contingentes armados a “plan de machete” y golpes de garrote. A pedradas replicaron los agredidos. Entonces los machetazos con el costado del arma se trocaron en golpes de filo y las armas de fuego hablaron lenguaje de muerte. Ya los alumnos de la Miguel Antonio Caro (...), se habían unido a sus compañeros liceístas y posteriormente lo hicieron los “elementos ajenos al estudiantado” de que hablan Laureanito [Laureano] Vallenilla [ministro de Relaciones Interiores] y José Loreto Arismendi [ministro de Educación, llamado el *ministro banquero*]. Ante aquella matanza de niños inermes no permanecieron impasibles los habitantes de los cerros de Catia, los proletarios y “sin techo” de los arrabales caraqueños. El 16 de febrero sangre de estudiantes y de pueblo proclamó la tragedia de la patria (...).

El 17 de febrero el alumnado de la Universidad Central de Venezuela inició un paro nacional de una semana, enlutó los edificios de la Ciudad Universitaria de Caracas, sustituyó la bandera nacional con el traje ensangrentado de una niña victimada y vistió traje oscuro. Los inscritos en la Escuela Técnica Industrial desfilaron valerosamente y la represalia de Pedro

73 *Ibid.*, p. 10.

Estrada consistió en asaltar el internado en horas de la noche, detener a los estudiantes y trasladarlos masivamente al campo de concentración de Ramo Verde. Una manifestación del Liceo Andrés Bello fue disuelta a machetazos y bombas lacrimógenas en el Parque Carabobo. Protestas en el Liceo Luis Razetti fueron sofocadas por la Guardia Nacional (...). Se enlutaron y declararon huelga las muchachas de la Normal Gran Colombia y los cursantes del nocturno Juan Vicente González, del Instituto Pedagógico Nacional, del Liceo de Aplicación anexo al Pedagógico y del Colegio La Salle. En Maracay, Valencia, Barquisimeto y otras ciudades del interior hubo manifestaciones y paros estudiantiles. Fue un movimiento espontáneo y de resonancia nacional⁷⁴.

Con relación a este atroz suceso que dejó dos jóvenes muertos y centenares de heridos y detenidos, *Noticias de Venezuela*, señaló como responsables directos al Samuel Benaím Pinto, director del Fermín Toro, y a Ramón Eulogio Sánchez, subdirector. Agregaron, además, que el 21 de febrero

... el Frente Estudiantil de la Resistencia, representativo de los más diversos sectores del estudiantado, hace un vibrante llamamiento a la juventud estudiosa para que se inicie un paro simbólico que significase la protesta por la tropelía perezjimenista, el desacuerdo con la Ley de Educación impuesta y el luto por los compañeros muertos⁷⁵.

La prensa clandestina del exilio publicó diversas resoluciones de solidaridad con las luchas del estudiantado venezolano, las cuales fueron acordadas por sus iguales de México, Ecuador, Argentina y Bolivia, entre otros. La Federación Estudiantil Universitaria de México, por caso, calificó los sucesos del 16 de febrero de “alevoso atropello consumado por el gobierno venezolano”⁷⁶. Además de lo anterior, como el 21 de julio de ese año 56 se iba a celebrar en Panamá la Conferencia de Presidentes de América, a propósito de cumplirse los ciento treinta años del Congreso Anfictiónico convocado por el Libertador Simón Bolívar, los estudiantes venezolanos exiliados en México se dirigieron a los estudiantes panameños para repudiar de manera conjunta la presencia de dictadores de la catadura de Pérez

74 *Ibid.*, n.º 8, pp. 10-12.

75 *Noticias de Venezuela*, (1956), *loc. cit.*, n.º 47, pp. 1-2.

76 *Venezuela Democrática*, (1956), *loc. cit.*, n.º 8, p. 11.

Jiménez; dictadores que “usurpan la representación de nuestros pueblos y en consecuencia ultrajan el ideario bolivariano”⁷⁷.

Son los tiranuelos engendrados conjuntamente por la acción corruptora del capitalismo internacional, de oligarquías criollas (...) serviles y de camarillas militares que se ensobrecen frente a ciudadanos inermes y se humillan hasta la traición ante las indicaciones de cualquier extranjero que represente a compañía petrolera, frutera o lo explotadora de lo que fuere. (...).

Sepa Pérez Jiménez que ustedes están al tanto de la suerte de centenares de maestros y estudiantes venezolanos secuestrados, perseguidos, torturados, expatriados y asesinados. Entérese Pérez Jiménez que ustedes conocen la destrucción de la autonomía universitaria. Percátense Pérez Jiménez del repudio que ha provocado la masacre del 16 de febrero de 1956⁷⁸.

La protesta de la Escuela Técnica también decidió su cierre por las autoridades educacionales de manera definitiva y fueron detenidos más de ochenta estudiantes. Se denunció, además, que esta rama de la educación había sido desmejorada en su categoría por la Ley de Educación de la dictadura. Se recordó que antes de 1946 solo funcionaba en todo el país la Escuela Técnica Industrial de Caracas, “en edificio inadecuado y con dotación insuficiente”; la otra institución era la Poliartesanal de Barquisimeto; entre ambas no reunían más de trescientos alumnos. Por el contrario, se afirmó, en el año escolar 1948-49 la nueva Técnica Industrial superaba los dos mil alumnos en sus cursos diurnos y nocturnos. A la de San Cristóbal asistían más de cuatrocientos alumnos y a la de Mérida más de cien. ¿Qué sucedió con ese sostenido esfuerzo que se remonta al año 1936 y adquirió un mayor desarrollo en el trienio 1945-48?

Todo esto fue anulado por la dictadura. La Ley promulgada por ella le restó categoría a la educación industrial. La Ley elaborada por el gobierno de Acción Democrática y sancionada por el Congreso Nacional la incluía dentro de la educación superior. La dictadura al incluirla en capítulo aparte y desconectarla de las demás ramas educativas prácticamente le asignó un

77 *Ibid.*, n.º 9, p. 11.

78 *Idem.*

papel inferior. Y la prueba al canto. La escuela de Mérida fue convertida en cuartel de la Guardia Nacional, los cursos nocturnos fueron eliminados así como los cursos de entrenamiento teórico para los obreros.

La abolición de este último curso merece comentario especial. El crecimiento de la industria del petróleo y el desarrollo de pequeñas industrias que necesitaban mano de obra calificada, puso al descubierto las fallas que poseíamos. La inmigración vino a poner de manifiesto esta insuficiencia. Los obreros venezolanos se encontraban en crasas condiciones de inferioridad ante los inmigrantes calificados que acudían a nuestro suelo. Esto movió al Ministerio de Educación Nacional a organizar cursos especiales para dar entrenamiento teórico y práctico a obreros que ejercían empíricamente determinado oficio. El primer curso abierto contó con la presencia de 1.026 obreros y ya para el segundo la inscripción había ascendido a 1.553. Los obreros eran conducidos desde sus fábricas o barriadas hasta la Escuela Técnica en transportes suministrados al efecto por el Ministerio de Educación. Tan pronto se produjo la militarada de noviembre, estos cursos fueron eliminados, sin que hasta la fecha hayan sido reanudados. La razón es obvia. Aparte de la concepción mineralizada que los jerarcas de la educación tienen respecto a la educación industrial, el mantener centros educativos donde se concentren obreros es una preocupación para un gobierno que ha detenido el avance de la legislación laboral, que permite que se viole impunemente las garantías de los trabajadores y que ha retrotraído de nuevo al país a las condiciones existentes antes del 18 de octubre, cuando los poderosos *trust* petroleros convertidos en un superEstado operaban al margen de las leyes nacionales⁷⁹.

Al Instituto Pedagógico no le fue mejor. En las páginas de *Noticias de Venezuela* se acusó a Antonio Rojas (exmilitante de Acción Democrática) y a Gonzalo Rincón Gutiérrez (señalado como renegado del comunismo) de ser “instrumentos” del “ministro-policía” Simón Becerra, “para sabotear y destruir la lucha unida” del profesorado democrático, “por mejores condiciones de trabajo, por la libertad de los presos, por más escuelas y menos cuarteles”⁸⁰. A lo anterior agregaron que tales directivos al servicio de la dictadura trabajaban para “crear un movimiento paralelo a la lucha organizada de los maestros”⁸¹. Si esto se afirmaba en marzo de 1953, cuatro años más tarde el cuadro no era más alentador.

79 *Ibid.*, n.º 9, p. 2.

80 *Noticias de Venezuela*, (1953), *loc. cit.*, n.º 21, p.19.

81 *Idem.*

A la dictadura militar se le atribuyó el evidente propósito de disminuir el Pedagógico con varias medidas:

Primero fue su eliminación en la Ley de Educación como Instituto Superior y la condición de ser bachilleres, para ser admitidos como alumnos, eliminando así a los maestros normalistas. La misma Ley contempló la creación de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuya función sería idéntica a la que venía realizando el Instituto Pedagógico. Lo demás era obra del tiempo. La desaparición del Instituto corresponde a la estructura oligárquica que se le ha venido dando a la educación a partir de 1948. La dictadura no podía perdonar que de sus aulas egresaran profesores con sentido social, identificados con el pensamiento liberal venezolano⁸².

Un año antes de ese diagnóstico acerca del Pedagógico, en junio de 1956, se anunciaron dos nuevas publicaciones del doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, exministro de Educación de Gallegos, quien estuvo preso en la cárcel Modelo desde el golpe de Estado y luego fue exiliado a La Habana el 30 de julio de 1949. Esas obras fueron *La magia de los libros* y *El concepto del líder. El maestro como líder*⁸³; ya antes, en 1951, Prieto Figueroa había publicado en Cuba su polémica obra *De una educación de castas a una educación de masas*.

En agosto de 1957, *Venezuela Democrática* divulgó una crítica requisitoria que otro exiliado, el doctor Rafael Pizani, había hecho a modo de recordatorio al presidente del Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades Latinoamericanas en virtud de que el Segundo Congreso Universitario celebrado en Santiago de Chile en 1953, había aprobado una moción según la cual se exhortaba a la restitución plena de los derechos de aquellos profesores y estudiantes que por motivos ideológicos se hallaban en prisión o en el destierro. Sostuvo Pizani al respecto que:

Han pasado cuatro años desde entonces y el voto de la máxima asamblea sigue burlado por regímenes despóticos, vueltos de espalda a los más nobles ideales del espíritu universitario continental (...).

82 *Venezuela Democrática*, (1957), *loc. cit.*, n.º 13, p. 2.

83 *Venezuela Democrática*, (1956), *loc. cit.*, n.º 9, p. 2.

Desde el año 1951, con la derogación arbitraria del Estatuto Orgánico de las Universidades, derogación unánimemente protestada por la Universidad Central de Venezuela, el despotismo militar venezolano viene desafiando impunemente el sentimiento y la docencia universitaria del Continente al encarcelar, perseguir y expulsar del país a profesores y estudiantes; al eliminar todo rastro de autonomía universitaria; al suprimir a los estudiantes en los organismos directores de las universidades; al prohibir e impedir todo ejercicio de las libertades humanas a los profesores y a los estudiantes; al desconocer el principio de la libertad de cátedra y de información y cultura; y, (...) el corromper a muchos universitarios convirtiéndolos en espías de sus propios compañeros⁸⁴.

El exrector Pizani, basado en los acuerdos de Segundo Congreso Universitario aludido, le propone al Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades Latinoamericanas que nombre una Comisión Mixta de Profesores y Estudiantes libres de América para que investiguen lo siguiente:

1. Si en Venezuela hay profesores y estudiantes presos, desterrados y perseguidos.
2. Si el Estatuto Orgánico de las Universidades venezolanas ha sido sustituido por un régimen policial antiuniversitario que impide el ejercicio de los Derechos Humanos a los profesores y a los estudiantes.
3. Si han sido eliminadas las organizaciones estudiantiles y la representación de los estudiantes en los organismos dirigentes universitarios.
4. Si existe prensa libre universitaria y libertad de cátedra, de información y de cultura.
5. Si el régimen policial que oprime a las universidades venezolanas mantiene en la Ciudad Universitaria de Caracas un puesto militar permanente.
6. Si el despotismo militar venezolano paga y sostiene espías dentro de los recintos universitarios, llegando a la innoble e inmoral ejecutoria de corromper a jóvenes universitarios al utilizarlos como espías de sus propios compañeros y de sus profesores⁸⁵.

A esa lección de dignidad de Pizani frente a la dictadura, se agregó la del profesor alemán y filólogo Ulrich Leo. El caso es que el profesor Ul-

84 *Ibid.*, n.º 14, p. 2.

85 *Idem.*

rich Leo, “como demócrata consumado y refugiado de Hitler”, manifestó al director de Cultura de la Universidad del Zulia, no creer “en ningún progreso cultural efectuado bajo las alas de un despotismo”, por lo que le solicita “sin intención de ofensa personal para con usted y sus colaboradores”, que no le siga enviando las publicaciones de esa universidad. Y agregó lo siguiente:

Bajo tal nombre [Ulrich] he publicado, en años pasados, muchas contribuciones a la literatura y cultura de ese país amado y querido, y que, por largos años, ha sido mi patria adoptiva.

Y el objeto a que he dedicado gran parte de mis esfuerzos literarios allá, se llama Rómulo Gallegos. De modo que ustedes comprenderán que no me cabe cambiar tal centro de mi atención por uno que se llama Marcos Pérez Jiménez⁸⁶.

Además de divulgar las lecciones de dignidad de los profesores Pizani y Ulrich frente a las trapacerías de la dictadura, *Venezuela Democrática* denunció dos modos de penetración ideológica dirigidos a socavar los valores democráticos, la soberanía y la nacionalidad entre nuestra juventud y masa trabajadora. El primero de ellos tenía como origen la España dictatorial de Francisco Franco, tenido por la Iglesia católica como el “soldado de Dios”, el mismo que, invocando el patriotismo y en alianza con la Italia fascista, la Alemania nazi y hasta con los moros, hundió y destruyó a España, “para defender la fe cristiana”, “en empresa cínicamente calificada de cruzada. Tal era la católica España por cuyo triunfo daba gracias a Dios Pío XII”⁸⁷.

A través del servicio de librería de la Oficina de Bienestar Estudiantil (OBE), se difundió

... toda la literatura falangista que va desde el repudio a la democracia a través de libros olorosos a Medioevo, hasta la prédica de la leyenda dorada española hecha por libros de Vicente Sierra en *El Sentido Misional de la Conquista* y por un padre jesuita quien especula sobre *La Última Cruzada*, “la iniciada por [el general] Sanjurjo y concluida victoriosamente por

86 *Venezuela Democrática*, (1957), *loc. cit.*, n.º 15, p. 6.

87 Víctor Sanz. *Nuevo bosquejo de historia de España*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002, p. 329.

Francisco Franco”. (...). Esta literatura está íntimamente vinculada con la creación de la cátedra de Filosofía en todas las facultades universitarias. La creación de una cátedra de esta naturaleza es plausible. Lo que sí no lo es, es el hecho de que ella está siendo impartida por gente que adhiere a la filosofía de la violencia, y que le está adobando el esperpento del “ideal nacional”, con retazos filosóficos extraídos de los doctrinarios del fascismo, nazismo y falangismo⁸⁸.

El otro modo de penetración ideológica tuvo como fuente a la propia industria petrolera norteamericana, a sus oficinas de relaciones públicas, muy activas luego de la muerte de Juan Vicente Gómez. En Venezuela, inician una campaña similar a la que desplegaron en los EE. UU. con revistas “lujosamente ilustradas y repartidas gratuitamente” con el propósito de iniciar una sostenida labor de educación popular para conformar la conciencia de la ciudadanía con el punto de vista de la industria petrolera.

Así vemos que la actividad cultural de las compañías ha sido ardua en los últimos tiempos. Tenían que echar sus bases ideológicas respecto al beneficio que reporta a la nación las concesiones petroleras. De allí que la Creole se apresurara a crear una fundación con capital de un millón de bolívares con objetivos culturales. Esto coincidía con la penetración de sus profesores en las escuelas, liceos y universidades. La iniciaron charlas sobre el origen, formación, exploración y explotación del petróleo, continuadas con otras sobre transporte, consumo y comercio del producto. Especial hincapié se hacía en los crecidos capitales que se requieren para este proceso y en el beneficio económico que reportaba a la nación. Después vinieron las llamadas charlas sociales. Ilustradas con estadísticas se exponía la labor realizada por las compañías en Venezuela: prestaciones sociales, viviendas construidas, hospitales, carreteras, transportes, educación, campos deportivos. Toda esta campaña psicológica cuenta con el apoyo abierto del Ministerio de Educación (...). Se hacen encuestas entre los alumnos sobre la materia desarrollada y se premia a los que mejores han “asimilado” la enseñanza, con mapas, cuadernos, libros, etc. En las escuelas primarias y liceos, la capacitación marchó tranquilamente. No así en las universidades. Aleccionados los universitarios por nuestros militantes, discutieron las tesis de los profesores petroleros con datos exactos, con cifras no falseadas, con sentido nacionalista. El resultado era de preverse. Los universitarios se quedaron sin “charlas”. Los Departamentos de Relaciones Públicas de la Creole y de la Shell estudian la forma psicológica de penetración al campo universitario. Con la formación de la Universidad

88 *Venezuela Democrática*, (1957), *loc. cit.*, n.º 12, p. 5.

Católica y la Santa María, convertida hoy en turbio reducto de especulación comercial, tienen ya una pica en Flandes. Ya han asimilado la lección. Saben que la Venezuela de Pérez Jiménez no es la Venezuela de Gómez, y que una honda corriente nacionalista corre a través de todos los grupos sociales. Y que la alianza de los pequeños grupos que han vendido el territorio nacional es demasiado precaria y aleatoria.

En tanto las charlas continúan en primaria y secundaria. Un primer triunfo se han anotado [la Creole y la Shell]. Han convertido al Ministerio de Educación en un apéndice de sus Departamentos de Relaciones Públicas⁸⁹.

Ni exageraba *Venezuela Democrática* en su denuncia de la sistemática labor de penetración ideológica y cultural de las compañías petroleras en nuestro país, ni mentía acerca de la desvergonzada colaboración del Ministerio de Educación bajo el régimen del NIN. Solo le faltó descubrir algo que un documento publicado por la propia Creole Petroleum Corporation cuatro años antes puso al descubierto: la entusiasta, calculada e interesada participación de la jerarquía de la Iglesia católica en tales campañas de penetración ideológica, lo que revela la ya larga colaboración del Estado Vaticano con la política y los intereses de las fuerzas económicas que dirigen, ayer como hoy, el Departamento de Estado.

El mismo papa [Pacelli] que (cuando era secretario de estado) contribuyó a la toma del poder por parte de los fascistas y les prestó su apoyo hasta el final, se alineaba ahora resueltamente del lado de los EE. UU. Europa parecía estar en bancarrota. Su ocaso como potencia mundial, ya iniciado con la Primera Guerra Mundial, se había hecho más evidente con la Segunda Guerra Mundial y era, presumiblemente, definitivo. (...). De ahí que el Vaticano buscara como contrapeso una nueva base y esta solo podía ser el país de los vencedores, el Estado más rico y activo del hemisferio occidental, donde el catolicismo había experimentado un continuo florecimiento: razón para que ya los predecesores de Pacelli prestaran creciente atención a este nuevo mundo⁹⁰.

Ayer como hoy, el sector económico más dinámico que sostiene a ese “nuevo mundo” es el petrolero, por lo que en Venezuela la jerarquía de la Iglesia católica se aprestó a intervenir en él en pleno acuerdo con las

89 *Ibid.*, pp. 5-11.

90 Karlheinz Deschner. *La política de los papas...*, *op. cit.*, pp. 267-268.

transnacionales que lo explotaban, con todo y trabajadores, desde la época de Gómez.

Los días 15, 16, y 17 de junio de 1953 se reunieron en la Creole Petroleum Corporation directivos de la empresa y representantes de las “fuerzas vivas de la nación” en Conferencia de Relaciones Humanas. El delegado de la Iglesia, monseñor Ramón I. Lizardi, jefe de las capellanías del Ejército Nacional, disertó sobre la industria petrolera y la Iglesia⁹¹.

En esa disertación de monseñor Lizardi participó A. T. Proudfit, presidente de la Creole; E. A. Bauman, director de Relaciones Públicas; N. J. Campbell, director del Departamento Legal; Guillermo Zuloaga, director de la Creole; Ciro Vásquez, director de Producción de la Creole; Carlos Ramírez Mac Gregor, director del diario *Panorama* de Maracaibo; F. G. Baptista, superintendente de Distrito de la Creole; Manuel R. Egaña, ex-ministro de Fomento; y, Arturo Úslar Pietri. Selecto público tuvo esa disertación y, como veremos, lo propuesto allí lo ameritaba.

Hombre culto, entendido en varios idiomas y eficiente expositor, monseñor Lizardi, antes de ir al meollo de la cuestión dejó en claro a sus interlocutores petroleros que la Iglesia católica no podía permanecer indiferente ante las cuestiones sociales; que la industria petrolera, “como problema económico”, había traído consigo “ineludibles consecuencias de orden social, moral y religioso”⁹². Incluso, Lizardi llegó a reconocer que la industria petrolera no había favorecido el espíritu religioso entre las masas del país; por el contrario, sí había estimulado la aparición de las luchas de clases a escala nacional; luchas de clases opuestas al ideario social de la Iglesia. Eso dijo Lizardi. Además de lo anterior, reconoció el eclesiástico que el trabajador había adquirido una conciencia de clase que, eso sí, debía enderezarse en la cooperación porque, desde un comienzo, “por obra y gracias a extrañas prédicas, se convirtió en esa pugna sistemática que distancia a patronos y obreros”, empeñados estos últimos en “privilegios” que resultan perjudiciales para las partes⁹³. Agregó que los problemas sociales derivados de la explotación no se resolvían a base de dinero porque, según él, el problema de fondo es filosófico. Y si es así, la Iglesia

91 Luis Colmenares Díaz, *La espada...*, *op. cit.*, p. 121.

92 *Ibid.*, p. 121.

93 *Ibid.*, p. 122.

podía ofrecerles a las compañías lo que no tienen: ideas, mística, filosofía. Porque las ideas y filosofías contrarias se combaten con ideas y filosofías contrarias; prueba de ello, según él, es la existencia de la democracia cristiana que, como realidad políticopartidista, había salvado a la civilización occidental, a Europa, del marxismo, del comunismo. Agradeció monseñor Lizardi la colaboración de las empresas petroleras cuando, desde el mismo momento de haber descubierto el valor espiritual de la Iglesia, procedieron a construir templos y escuelas donde se enseñaba la religión católica con la subvención de obispos y párrocos.

No obstante sus interesantes señalamientos, monseñor Lizardi no había entrado al meollo de su discurso, eso que en verdad va a descubrirlo no solo como un aprovechado militante con sotana de la democracia cristiana, sino también como un hábil negociador y captador de recursos económicos. El meollo de la preocupación de la Iglesia católica por él representada comienza a aparecer cuando se refiere a ciertos “errores de táctica” que era necesario señalar y, sobre todo, subsanar.

Primero, el sacerdote en los campos petroleros aparece como un empleado pagado por la empresa, cosa que lo define ante el obrero como un funcionario más de la compañía, que debe mirar por los intereses del patrono, y por tanto como hombre parcializado y sospechoso en su predicación y en sus posibles consejos. En tales condiciones, el sacerdote fue utilizado por el obrero solo como ministro de los sacramentos, nunca como consejero o asesor de sus deliberaciones. Hoy en día esta equivocación se ha corregido en algunas partes y el sacerdote no recibe directamente el sueldo de la empresa, sino a través de su obispo, equiparándose así a los párrocos ordinarios de nuestros pueblos y ahorrándoles prejuicios que debilitan su autoridad moral. Lo mismo podría decirse del vehículo que la empresa pone al servicio del sacerdote. Este vehículo no debería llevar el emblema de la compañía, sino aparecer como un vehículo particular cuyo servicio de mantenimiento se hace en estaciones particulares y no en el garaje de la compañía, aun cuando en la asignación que se dispense al sacerdote haya de tenerse en cuenta este capítulo de gastos. El sacerdote debe aparecer y ser en realidad un asesor del obrero, accesible al obrero y merecedor de su confianza. Su vivienda debería estar próxima a la Iglesia, y por tanto más cercana de las viviendas de los trabajadores que de las de los directivos y altos empleados, aunque esa casa debe estar acondicionada de acuerdo con

las necesidades de una casa parroquial decente, donde puedan acudir sin reparo todos cuantos necesitan sus servicios⁹⁴.

Lo anterior, con todo, aunque importante y desprovisto de metafísicas, no es todavía la nuez de la disertación de monseñor Lizardi. Ella, ahora sí, se mostrará a todos los presentes cuando aborde un asunto que es piedra angular del poder de la Iglesia y su Estado Vaticano: la educación.

Mucho se ganaría en el terreno de las relaciones humanas si la enseñanza que imparten las compañías a los hijos de los trabajadores se pusiera en manos de la Iglesia y la dirección administrativa de los hospitales en manos de religiosas especializadas. Lo primero se está llevando a cabo en Amuay y lo segundo se ha puesto en práctica en Maracaibo con magníficos resultados. Escuela y hospital son dos puntos estratégicos en las relaciones humanas, siendo en ellos el hombre preponderantemente afectivo y por ello más permeable a una serie de influjos que la sola razón no es capaz de asimilar. Estos hombres y estas mujeres de la Iglesia sabrán mantener en su actuación un justo equilibrio. Ni traicionarán a la empresa ni defraudarán al obrero, teniendo como tiene la Iglesia una doctrina social cimentada en la justicia y perfeccionada por la caridad cristiana, tan sensible a las necesidades de los pequeños, cuyo bienestar desea sinceramente. (...). Aun las mismas donaciones o aportaciones de las compañías hechas con carácter de supererogación, (...), como clubes, canchas de juego, equipos deportivos (...), no son siempre suficientemente estimadas cuando vienen de la iniciativa de la empresa, por ver en ellas los obreros una intención interesada o por lo menos un desprendimiento que en nada afecta a los caudales del gran capital. Mucho mejor sería que estos donativos o aportaciones, en vez de venir de arriba a abajo, se motivaran de abajo hacia arriba. Si el obrero mediante sus agrupaciones, en las cuales lograra intervenir el sacerdote, hiciera estas peticiones a las empresas, ellas contribuirían enormemente a lograr y aumentar la simpatía, que traería por resultado un tono más afectivo en las relaciones obrero-patronales, que es base insustituible de la colaboración⁹⁵.

¡Toda una cátedra de sutilezas y engaños que la Iglesia católica colocaba –no gratuitamente– en manos de las compañías petroleras, núcleo financiero de la presencia imperialista en nuestro país! El general Pérez Jiménez, en su condición de lujoso exiliado con los dineros públicos, y a la distancia de un cuarto de siglo de su salida apresurada del país, no aludió a

94 *Ibid.*, p. 124.

95 *Ibid.*, pp. 124-125.

oposición alguna de la Iglesia católica respecto a su gobierno. ¿La razón? No la hubo. La tan publicitada pastoral de monseñor Arias Blanco produjo de su parte un comedido reclamo que, por lo demás, sería el primero y último del general.

El clero intervino. Monseñor Arias intervino. Y entonces yo le dije al ministro del Interior que lo llamara y lo reprendiera. Y se le llamó y reprendió. Se le dijo: no se meta en política, no es función de la Iglesia. Por cierto, ese mismo monseñor Arias murió luego en forma misteriosa. No cuando la dictadura, sino después. No sé si sería un castigo providencial o si sería que alguien sentía la necesidad de suprimirlo⁹⁶.

Conclusiones

1. Si la dictadura perezjiménista halló en la política de “Guerra Fría” adelantada por el gobierno de los EE. UU. frente a la Unión Soviética su justificación para la represión interna de los sectores democráticos, esa misma política le sirvió al Estado Vaticano para tejer la más formidable alianza con el nuevo poder capitalista de la postguerra y, en nombre del anticomunismo, exigir a sus representantes jerárquicos en el mundo y la América del Sur el más firme compromiso con esta. Así, la CEV, seccional del Estado Vaticano, reprodujo en su prensa, revistas, homilías y declaraciones, esa nueva definición de “enemigo” a lo interno de la vida política del país. Esta actitud de servidumbre ante las dictaduras de derecha –capitalista, oligárquica, latifundista y represiva–, ya la había practicado la Iglesia católica en la prolongada dictadura de Juan Vicente Gómez, aunque, hay que decirlo, con menos beligerancia.

2. La dictadura de Pérez Jiménez expresó un proyecto capitalista de orientación tecnocrática excluyente al servicio del capital norteamericano y de nuestras oligarquías para el que no era necesario una educación democrática, laica y nacional. Esa circunstancia explica, más allá de alguna que otra diferencia y apetencia no satisfecha, que el Vaticano a través de su seccional en Venezuela haya logrado objetivos estratégicos en el terreno de la educación pública: a. sustitución del Estado docente por un Estado

⁹⁶ Agustín Blanco Muñoz. *Habla el general Marcos Pérez Jiménez*, Universidad Central de Venezuela, CDCH, Caracas, 1983, p. 293.

organizador; b. persecución y desorganización del magisterio democrático organizado en la FVM; c. persecución, encarcelamiento y exilio de los líderes fundamentales como el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa; d. la derogación de la democrática Ley Orgánica de Educación de 1948; e. la Ley de Universidades Privadas; f. la Ley Orgánica de Educación de 1955 desprovista de la función educadora del Estado; g. la inclusión de instituciones educativas financiadas por el Estado y administradas de modo privado para la clase media; h. el exitoso ataque al laicismo en la escuela pública servida por el Estado. Todo lo anterior explica que la Iglesia católica se constituyera en firme aliada de la dictadura y elevara en su defensa a la propia virgen de Coromoto sin pudor alguno.

3. La Ley de Universidades, y no menos la Ley de Educación de la dictadura, introdujeron dispositivos económicos, políticos e ideológicos que, con el tiempo, minarán las bases de la escuela científica, democrática, humanista, laica y nacional propuesta por el magisterio culto, combativo y comprometido con las mayorías nacionales. Esos dispositivos no fueron desmontados luego de la caída de la dictadura el 23 de enero de 1958.

4. El Pacto de Punto Fijo, concebido por Rómulo Betancourt como acuerdo de las élites para la democracia representativa burguesa, apuntaló los elementos regresivos en educación. Con la democracia que se estrenaba por entonces convivió la Ley de Educación de la dictadura; al Ministerio de Educación, que desde la dictadura se le despojará del adjetivo “Nacional”, no volverán los más conspicuos representantes del Estado docente de la época de la Junta Revolucionaria de Gobierno y del gobierno de Gallegos.

5. Para corroborar ese pacto con el Estado Vaticano, cuyo poder económico y político se afianza en el dominio de la educación, la cultura y la sociedad civil bajo su control, Betancourt discutió con este y firmó, de espaldas al país, al Congreso y a su propio partido, el convenio entre el Estado Vaticano y el Estado venezolano en marzo de 1964, convenio que echó por tierra la tradición del patronato eclesiástico que el Libertador ratificó, Guzmán Blanco mantuvo y ni Juan Vicente Gómez ni Pérez Jiménez derogaron.

6. Finalmente, con la dictadura, ganaron los privatizadores de la educación con sotana o sin ella. Perdió el pueblo en sus aspiraciones democráticas decimonónicas. Perdió también la nación al negársele, por medio de la fuerza y el incienso, su derecho a discutir y decidir su

educación con un contenido democrático, laico y científico al servicio del desarrollo soberano.

Bibliografía

Fuentes primarias:

Documentos públicos

Ministerio de Educación. (1981). *Memoria de Cien Años. Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación*, Volumen V, 1936-1956. (Compilación y estudios de Rafael Fernández Heres), Caracas.

Noticias de Venezuela. Órgano de los desterrados venezolanos del Partido Comunista en México, 1951-1956. (1983). Edición conmemorativa del xxv aniversario del 23 de enero de 1958, Editor: José Agustín Catalá, Ediciones Centauro, Caracas.

Venezuela Democrática. Órgano de los desterrados venezolanos de Acción Democrática en México, 1955-1957. (1983). Edición conmemorativa del xxv aniversario del 23 de enero de 1958, Editor: José Agustín Catalá, Ediciones Centauro, Caracas.

Revistas

Seminario Interdiocesano Católico. SIC. Revista Católica de Orientación, Fundación Centro Gumilla, 1949.

Fuentes secundarias:

Libros

Bataglini, Oscar. (2008). *El betancourismo. 1945-1948: rentismo petrolero, populismo y golpe de Estado*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas.

Betancourt, Rómulo. (1969). *Venezuela, política y petróleo*, 3.^a edición, Editorial Senderos, Bogotá.

- Blanco Muñoz, Agustín. (1983). *Habla el general Marcos Pérez Jiménez*, UCV, CDCH, Caracas.
- Castillo, Ocarina. (1990). *Los años del bulldócer*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas.
- Colmenares Díaz, Luis. (1961). *La espada y el incensario. La Iglesia bajo Pérez Jiménez*, s/e, Caracas.
- Deschner, Karlheinz. (1991). *La política de los papas en el siglo xx. Con Dios y con los fascistas. 1939-1995*, volumen II, Editorial Yalde, Zaragoza-España.
- García Rodríguez, Eleonora. (2007). *La intervención a la Universidad Central de Venezuela en 1951. Un aporte para su estudio e interpretación histórica*, MPPC, Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas.
- González Abreu, Manuel. (1997). *Auge y caída del perexjimenismo. El papel del empresariado*, UCV, CDCH, Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas.
- Luque, Guillermo. (2009). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Milenio Libre; (1999) Centro de Estudios Científicos y Humanísticos UCV; (2013) Ministerio de Educación.
- _____. (2012). *La Iglesia, el poder y la política. De la Acción Católica al partido Copei (1933-1946)*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana; (1989) Fondo Editorial de Humanidades y Educación UCV.
- _____. (2013). *Educación, pueblo y ciudadanía. La educación venezolana en la primera mitad del siglo xx (1899-1950)*, Caracas; (2006) Editorial El Perro y la Rana.
- Peñalver, Rubén. (2000). *La obra de monseñor Pietropaoli, en el marco del proceso de restauración de la Iglesia católica venezolana. 1913-1917*, UCAB, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, La Habana.
- Rangel, Domingo Alberto. (2006). *Venezuela en 3 siglos*, Mérida Editores, Caracas.
- Sanz, Víctor. (2002). *Nuevo bosquejo de historia de España*, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca, Caracas.

ENTREVISTAS

PRIETO FIGUEROA Y EL ESTADO DOCENTE EN VENEZUELA*

GUILLERMO LUQUE (GL): Doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, ya desde la formulación del Plan de Barranquilla, el 22 de marzo de 1931, el núcleo dirigente de la Alianza Revolucionaria de Izquierda (ARDI), en el programa mínimo, expuso su preocupación por la educación. Así, en el punto sexto proponen una intensa campaña de alfabetización de las masas obreras y campesinas, enseñanza técnica industrial y agrícola, autonomía universitaria. Por otra parte, usted en esos años participa en la fundación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), en 1932, la cual tuvo una revista, la *Revista Pedagógica*. La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, en su primer momento, estuvo dirigida por Martínez Centeno como presidente, Miguel Suniaga como vicepresidente y usted como secretario. Esta organización se mantiene durante el gomecismo y en 1936 da origen a la Federación Venezolana de Maestros (FVM). Ahora bien, de todo esto surgen varias preguntas. Por ejemplo, ¿qué tipo de organización fue la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria? ¿Cuáles fueron sus limitaciones?

LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA (LBPF): Bueno, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria era una organización sencilla,

* Caracas, viernes 7 de febrero de 1992, Urbanización Prados del Este, Quinta Anchiajena, casa de habitación del doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa.

con el objeto de estudiar los problemas de la educación e intervenir en el proceso de desarrollo de la actividad educativa en el país. Esa era una sociedad en cierta manera muy amplia, pero con pocos líderes, escasa cantidad de gente que se ocupara efectivamente del problema de la educación. Todos figuran en la *Revista (Pedagógica)*, todos figuran en la organización. Había una organización: la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria.

GL: ¿No fue, entonces, una organización de masas?

LBPF: No, las organizaciones del magisterio no han sido nunca organizaciones de masas. Era *una organización para las masas*, que es una cosa completamente diferente. La organización de masas implica tener metidos dentro de las organizaciones a grandes sectores de la actividad social y política del país y esta, por el contrario, era una organización para las masas, es decir que se encargaba de orientar, de difundir ideas que fueran en beneficio de la sociedad general. Por eso, pues, no era una organización de masas, sino una organización para las masas.

GL: ¿Qué orientación política tuvo la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria?

LBPF: Era una sociedad democrática, con las incidencias de las ideas socialistas que en ese momento tenían una grandísima importancia porque estaba desarrollándose la organización de la Unión Soviética, porque las ideas socialistas tenían una importancia capital en América Latina y en Europa fundamentalmente; también eran importantes en Asia y África, pero a mí me interesaba la importancia de esa organización en Europa y Venezuela, y América en general. Porque las ideas socialistas que sostenían eran las ideas del momento y en las cuales influía la organización de la Unión Soviética.

GL: ¿Usted nos puede hablar de quiénes eran y cómo pensaban los fundadores, los que para entonces aparecen como presidente y vicepresidente de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, es decir, [Roberto] Martínez Centeno y [Miguel] Suniaga?

LBPF: Ellos no eran grandes ideólogos. Eran personas activas dentro de la vida del magisterio, pero no eran ideólogos; esa manera de concebir la sociedad para darle un sentido político y social no estaba dentro de la mente del organizador. Yo que los llevé a esos cargos sé, pues, hasta dónde podían llegar y cuáles eran sus limitaciones.

GL: ¿Por qué dice usted que los llevó a esos cargos?

LBPF: Porque yo era el líder, yo era el organizador.

GL: ¿Aun cuando apareciera como secretario?

LBPF: Aun cuando apareciera sin ningún cargo. Yo fui el organizador de todo eso; pero a mí no me interesaba, ni me era oportuno, aparecer en el contexto general porque a mí me interesaba la organización propiamente dicha, no me interesaban los cargos de la organización.

GL: ¿Cuándo asume usted la presidencia de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria? ¿En 1934?

LBPF: En 1936 asumo la presidencia; pero yo era siempre un secretario, un funcionario ejecutivo en la organización.

GL: ¿Por qué suspende su actuación la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria hacia 1935 y por qué se suspende la publicación de la *Revista Pedagógica*? ¿El gomecismo los acusó, fueron señalados?

LBPF: No, no era cuestión de señalamiento sino cuestión de previsión. Porque sostener ideas revolucionarias en aquel momento era un peligro.

GL: Yo he leído que el Ministro de Educación de entonces envió una circular prohibiendo a los maestros afiliarse o tener relación con la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria.

LBPF: Afiliarse a la organización. ¿Por qué les prohibía a los maestros afiliarse a la organización? Porque la organización les daba cierto contenido ideológico, orientaba el proceso educativo, creaba en los maestros preocupación por la educación, cosa que no se hacía desde el Ministerio [de Instrucción Pública], y el Ministerio tuvo temor de que la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria lo suplantara en la función que a él le correspondía.

GL: ¿Puede decirse entonces que la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria tuvo, digamos, un funcionamiento más en el ámbito de lo pedagógico que en el político?

LBPF: No hay que distanciar ni separar lo pedagógico de lo político. Cuando se hace esa separación se pierde el sentido de lo pedagógico y no se alcanza el sentido total de lo político. Pedagógico y político son una misma cosa. ¿Por qué? ¿Cuál es la función de la pedagogía? La de orientar el proceso de la educación en el país, la de movilizar a las masas, al conjunto de personas que forma parte del magisterio. El magisterio no tenía ideas, era un magisterio que se formó de una parte muy pequeña de la Escuela Normal y la gran mayoría eran maestros sin título. De allí la preocupación mía en la creación de los organismos de entrenamiento y

formación de los maestros en ejercicio, que no tenían título, que no tenían nada y el propósito era influir en la formación de ese magisterio que estaba en servicio. De allí nace la organización del magisterio en servicio, para orientar y dar una formación unitaria a los maestros de todo el país.

GL: ¿Qué autores y personas influyen en su pensamiento político y pedagógico durante el período de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria?

LBPF: No podría decirle porque fueron tantos, y yo he sido siempre un hombre muy preocupado por la filosofía y por la organización del magisterio y de la sociedad en general; de tal manera que usted me ve a mí en la organización de los partidos políticos y en la organización de la sociedad, no solo de los maestros, sino en toda una gama de sectores no organizados del país que yo me preocupé para que se organizaran, para que pudiéramos cumplir una función mayor dentro del ámbito de la sociedad.

GL: ¿Recuerda usted cuáles fueron las lecturas fundamentales en esa época?

LBPF: Pero, ¿cómo voy a recordar yo, si fui un lector voraz? ¿Cómo voy a recordar quiénes fueron?

GL: ¿Tenía usted vínculos con el grupo ARDI, con Rómulo Betancourt, Raúl Leoni?

LBPF: No. Ellos estaban en el exilio y yo aquí en el país, de tal manera que las ideas de ellos casi no llegaron a Venezuela.

GL: Vamos a hablar ahora sobre su participación en la política. En 1936, época de gran ebullición política, usted aparece en las filas del Movimiento de Organización Venezolana (ORVE), con Betancourt, Leoni, Picón Salas, Alberto Adriani, Alberto Ravel y otros. ORVE propuso una democracia responsable donde las funciones del Estado no fuesen capturadas por las fuerzas del dinero, por el cohecho y la violencia. Cuando los de ORVE exponen los problemas económicos y sociales de la Venezuela de entonces señalan, entre otros, la inadaptación de nuestra educación pública y proponen entonces una cruzada nacional contra el analfabetismo, la formación de un profesorado técnico en educación primaria, secundaria y normalista, la educación económica, educación técnica, reforma universitaria, cultura popular. ¿Cuál fue su aprendizaje político en este período de ORVE? ¿De qué manera influye en su pensamiento político-pedagógico la experiencia teórica y política del grupo ARDI? En esa interacción y dialéctica, ¿cómo influye el ideólogo Prieto Figueroa en la valoración que ese grupo tenía sobre la educación?

LBPF: Es escasa la influencia política y social de esos grupos. Estaban en el exterior, y por la falta de comunicación no llegaron a ser móvil o a tener actividad destacada en el país. Se quedaron en el núcleo y no trascendieron al público en general.

GL: Pero eso fue así cuando estaban en el exterior, el exilio. Pero ya cuando estaban aquí, en el año 1936, cuando fundan a ORVE, y usted ya participa, ¿cómo se da esa relación?

LBPF: Se da la relación normal. Yo era el dirigente, el único dirigente de masas que había en el país, porque ellos estaban fuera, y yo fui el que hizo la organización de los maestros y otros sectores; influí en la organización de los trabajadores que se reúnen en diciembre de 1936.

GL: El Primer Congreso de Trabajadores de Venezuela.

LBPF: Eso es. Fíjate tú que primero están organizados los maestros, y la organización de los trabajadores viene después. ¿Por qué? Porque el movilizador de la actividad en esa formación de los trabajadores estaba precisamente entre los maestros. Eso es una cosa que no se ha divulgado en Venezuela: cómo los maestros son los promotores del proceso de desarrollo político y social de Venezuela; cómo de allí nace la organización política, la organización social en Venezuela; es con los maestros.

GL: ¿El Primer Congreso de Trabajadores estuvo entonces motivado por los maestros?

LBPF: Es que lo hicimos nosotros. El Primer Congreso de Trabajadores, que tenía como presidente a Alejandro Oropeza, fue organizado por los maestros, fue organizado por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria.

GL: Que ya era Federación Venezolana de Maestros.

LBPF: En efecto, desde agosto y septiembre de 1936 se convirtió en Federación Venezolana de Maestros; ella, la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria convocó a los maestros y la [Primera] Convención [del magisterio] le da un contenido mayor, porque allí no se hacía distinción entre los educadores, sino que estaban todos los niveles de la educación, desde el kindergarten hasta la universidad.

GL: Ahora, hay un salto político por lo menos en las miras y las propuestas, por el cambio político que supuso la muerte de Gómez; hay un salto entre la Federación Venezolana de Maestros y lo que fue la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. Porque cuando uno lee las labores de la Primera Convención del Magisterio en 1936, el temario,

sus discursos, los propósitos, la Tabla de los Derechos del Niño, el mejoramiento del magisterio, la democratización de la educación, uno ve que hay una amplitud de miras que por razones políticas no podía tener la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria.

LBPF: Claro. Eso es un acontecimiento ideológico nacional, porque nosotros entrábamos en el mundo de las ideas. Este era un país apartado del mundo de las ideas, y era necesario influir en el mundo de las ideas y movilizar al magisterio. La importancia de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y de la Federación Venezolana de Maestros es que fue un movimiento que alcanza toda la América, se proyecta en toda la América, y los maestros comenzaron a organizarse en todo el continente; porque era tan fuerte y poderoso el movimiento de ideas contenido en la Sociedad [Venezolana de Maestros] que influyó; y además, aquí vinieron los maestros, aquí vino una Misión Chilena en el año 1936, y en vez de ser la orientadora de la educación, recibió las ideas que estaban vigentes en el país y se puso a trabajar de acuerdo con esas ideas.

GL: Uno lee las famosas cartas contenidas en el Libro Rojo y otros documentos, y encuentra que Betancourt, Valmore Rodríguez, Alberto Ravel, Raúl Leoni, eran hombres que proponían en su programa mínimo la democracia, el nacionalismo y eran antiimperialistas. ¿Usted en los años 1932 y 1933, por su cuenta, era antiimperialista, nacionalista y demócrata?

LBPF: Sí, éramos demócratas, éramos revolucionarios, éramos socialistas; no lo podíamos decir, no podían entrar en el país las ideas, pero las difundíamos y organizamos al país. Yo viajé por toda Venezuela.

GL: ¿En qué año?

LBPF: En el año 1936. Ya desde el año 1932, cuando se hace la primera organización, yo viajé por todo el país, organizando a los educadores en todo el país.

GL: ¿La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria a cuántas personas más o menos agrupó?

LBPF: A todo el magisterio.

GL: Porque en el año 1936 asisten más o menos mil doscientos maestros a esa Primera Convención que da origen a la Federación Venezolana de Maestros.

LBPF: Sí, mil doscientos estaban en la [Primera] Convención, pero el número de maestros era mayor, eran cinco o seis mil maestros en todo el país. Pero esa era la representación de esos maestros en todo el país. Y esa

organización, ese trabajo hizo aflorar las ideas que estaban en la organización y por la gente en el país. Se funda la *Revista Pedagógica*, que tuvo una gran difusión y una gran importancia.

GL: ¿Cómo se financia esa revista?

LBPF: Se financia con la cuota que pagaban los educadores.

GL: Porque había publicidad en ella.

LBPF: Sí, pero poca publicidad. La financiábamos los maestros con nuestros escasos sueldos y con nuestros escasos recursos; financiábamos todo el trabajo que hacía la organización.

GL: Y en el período del Movimiento de Organización Venezolana (ORVE), ¿cómo influye el ideólogo y organizador Prieto Figueroa en ese grupo que viene del exilio y que en 1936 está en ORVE? ¿Cómo influye en cuanto a las ideas educativas y a la valoración de lo educativo, que no era experiencia de ellos precisamente?

LBPF: Bueno, ellos adoptaron las ideas que tenía yo sobre el particular y las metieron en el programa, porque yo era también dirigente de ellos; era dirigente político y dirigente sindical del magisterio (no se decía sindical, sino gremial; la palabra sindical estaba fuera del ámbito nacional). Creamos los sindicatos; la Federación de Trabajadores se funda en diciembre, y nosotros estábamos funcionando desde el año 1932.

GL: Doctor Prieto Figueroa, llama la atención lo siguiente. En ese año de 1936 se intentan dos acciones: el Anteproyecto de Ley de Educación, introducido por usted ante el Congreso, y la reforma educativa que intentara Rómulo Gallegos como ministro de Educación en esos tres meses o cuatro meses que estuvo en el cargo. ¿Por qué se dan esas acciones por separado? ¿Había acaso diferencias de enfoque, por ejemplo, en cuanto al papel del Estado en la educación nacional?

LBPF: No, no había diferencia; es la manera de pensar de la gente, pero las ideas eran las mismas; lo que interesaba era llevarlas a la práctica, y disfrazábamos la actividad y le dábamos sentido, le dábamos un nombre para que pudieran entrar en el país, para que no alarmaran a la gente.

GL: En sus novelas, Rómulo Gallegos, como Sarmiento, expone la necesidad de un movimiento civilizador que aniquile nuestro atraso, nuestra incultura; la educación en él es tenida como herramienta indispensable. ¿Qué influencia tuvo Gallegos en su particular proceso de comprensión de lo educativo como instrumento de transformación social en esos años

anteriores a ORVE, en el período de la Sociedad Venezolana de Maestros de instrucción Primaria?

LBPP: Rómulo Gallegos no era un ideólogo. Eso es una cosa que tiene que entender la gente. Gallegos no era un ideólogo, era un hombre que actuaba de acuerdo con sus ideas generales del magisterio, de sus ideas generales de educador, pero él no era un ideólogo; eso se demuestra en su actuación. La ideología de Gallegos está en la novela *Doña Bárbara* y en *Cantaclaro*. Es una ideología social difusa, una idea general que no era la de formación de un partido político, la creación de un movimiento político.

GL: ¿Era más bien positivista?

LBPF: Más bien no; era positivista, positivista a la manera, pues, venezolana. No era un ideólogo político. Gallegos no fue nunca un ideólogo político. Leyendo a Gallegos uno encuentra expresiones de ideología política. Era un demócrata; sencillamente era un demócrata.

GL: Yo he conseguido, doctor Prieto, leyendo el semanario *Acción Democrática* que aparece en el año 1942, donde se consigue mucha información y muy importante en materia educativa, donde usted escribió y declaró por ejemplo, que en cierto aniversario en el Liceo Andrés Bello, Rómulo Gallegos recordó la influencia que ejercieron sus discípulos más adelantados en su proceso de formación política y, obviamente, estaba haciendo alusión a ustedes, a ese grupo con el que estaba compartiendo ya en esa época la militancia en Acción Democrática.

LBPF: La formación de Rómulo Gallegos vino de abajo para arriba, de sus discípulos, de la gente que estuvo con él, porque él no era un ideólogo político. La prueba es que tú no encuentras ninguna expresión ideológica en sus obras, en sus discursos; eso vino después.

GL: A partir de ORVE se funda el Partido Democrático Nacional (PDN), el primer PDN como intento unitario de las izquierdas; el segundo PDN, ilegal, es ya un partido de la revolución democrática antiimperialista. En ambos aparece una preocupación por la educación y la cultura, pero en el segundo PDN se plantea la planificación de la *educación nacional*, y esto es nuevo, junto a la modernización de los sistemas de enseñanza que ya se había planteado como tesis. Por otra parte, ya en 1936, mil doscientos maestros en todo el país responden a su llamado y fundan la Federación Venezolana de Maestros. Ahora bien, esa relación de lucha gremial y de lucha partidista ¿cómo influye en la elaboración del concepto relativo al Estado docente?

LBPF: Bueno, es que está unida una cosa con la otra. El concepto de Estado docente es un concepto amplio en el cual el Estado es el representante de la educación en el país, y está obligado, por su propia función, a crear un movimiento educativo para llevar las ideas a las escuelas, a los maestros, a la sociedad en general. El Estado docente supone que este asume como tal la orientación general de los ciudadanos. De tal manera que la Federación Venezolana de Maestros no se limitaba a los maestros; también se hacían conferencias, se hacían reuniones en todo el país, con presencia del pueblo, toda la gente con alguna preocupación en el país, para exponer y para instrumentar las ideas políticas que estaban en marcha. No era posible que una organización del magisterio se expresara como una organización política, porque el ambiente no lo permitía, porque la limitación que habían creado el gomecismo, el lopecismo y el medinismo era muy estrecha. Entonces tuvimos que entrar por una especie de meandro a la vida social y política del país, y desde la tribuna fuimos creando la predisposición popular para asimilar y actuar de acuerdo con las ideas que nosotros teníamos.

GL: Se lo voy a plantear de otra forma, a ver si llegamos a un punto en el que me interesa hurgar. La militancia en ORVE y en el PDN, en el primero y en el segundo, obviamente lo tuvo que haber llevado a profundizar en su estudio sobre la naturaleza política de la sociedad y el poder, y, desde luego, del Estado como principal ente del poder y representante de la sociedad y de una nación. Ese proceso, a su vez, ¿cómo influye?, ¿cómo va a derivar en esas tesis del Estado docente?

LBPF: Porque era algo natural, era lógico. Si nosotros estamos actuando dentro de un Estado que no tiene ninguna orientación, era necesario, para modernizarlo, llevarles ciertas ideas a los gobernantes y las personas que influían en el pensamiento social y político del país. Organizamos los sindicatos. La organización sindical viene después de la organización de los maestros. La organización sindical es de diciembre de 1936; y nosotros estamos organizados desde 1932. Lo que quiere decir, pues, que es la organización del magisterio la que influye en la organización de los trabajadores del país, y éramos una sola y misma cosa. Alejandro Oropeza era un compañero de trabajo... Fuimos como hermanos.

GL: Los libros escritos por usted en el período que va de 1934 a 1944, por ejemplo, *La adolescencia: estudio psicopedagógico*, que es de 1934; *La delincuencia precoz*, que es la tesis doctoral que usted presenta en 1934 en la UCV;

Psicología y canalización del instinto de lucha, de 1936; *El trabajo de los menores*, del año 1936; *La cooperación en la escuela*, de 1937; *El tratamiento de la infancia abandonada*, de 1938; *Los maestros, eunucos políticos*, de 1938; *La higiene escolar en Venezuela*, de 1939; *La Escuela Nueva en Venezuela de 1940, etc.*, hablan de su lucidez y sensibilidad social. Sin embargo, todavía no muestran al ideólogo profundo que se encuentra en *Problemas de la educación venezolana*, que es del año 1947; no muestran todavía al particular político de alto vuelo que reconocemos en los capítulos titulados “*El Estado docente; orientaciones para la educación venezolana*”; “*La universidad y la gratuidad de la enseñanza*”. Ya para ese momento, usted, además, había desplegado una amplia campaña de cuatro años en la prensa a través de la página “La escuela, el niño y el maestro”, como también en las páginas del semanario *Acción Democrática*, desde 1942. Ahora bien, se nos impone preguntarle cómo fue ese recorrido intelectual para llegar a las tesis del Estado docente, tesis que condensan la relación Estado, partido y masas, porque vemos en su concepción educativa un todo orgánico que enhebra el humanismo democrático como forma filosófica, la Escuela Activa como forma pedagógica, y el Estado docente como forma política integradora. ¿Cómo llega usted a elaborar ese concepto? ¿Cuál es su recorrido intelectual?

LBPf: Allí está, está expresado en los trabajos que tú tienes; allí está expresado cómo se llega a eso.

GL: Pero es que hay un salto. Los primeros trabajos denotan una preocupación hacia la infancia, preocupación en la que no se percibe todavía esa visión del ideólogo doctrinario que plantea esa tesis, que es una cosa totalmente distinta.

LBPf: Bueno, porque no había oportunidad para hacerlo. El medio no era adecuado para hacerlo. Por eso hubo que ir con pasos muy medidos, muy contados, entrando la ideología en el trabajo en general, porque nos hubieran reventado en el camino.

GL: En esa época de ORVE, o del PDN, ¿usted ya tenía elaborado ese concepto?

LBPf: No. Se fue elaborando poco a poco. El pensamiento político-social no nace de una sola vez en Venezuela, sino que se va elaborando de acuerdo con el proceso de crecimiento cultural y social. ¿Cómo hacía uno para meterle un desarrollo político a un país que está en la infancia? No puedes. Era un país rural. La formulación de las ideas abstractas de la política y de la educación no puede entrar en mentes tan primitivas, tan

sin desenvolvimiento, y fue necesario comenzar el proceso de educación de las masas. Fíjate que esa es una preocupación que está presente en todos los trabajos que usted lee: la educación de las masas, el proceso de educación de las masas. Se producían y organizaban reuniones en todo el país y se fueron organizando los centros del magisterio como los orientadores del proceso político y social de Venezuela. Cuando se toma en cuenta esto, podemos darnos una verdadera noción de la influencia del maestro en el trabajo de preparación de la vida política y social del país. Son los maestros. En otras partes los maestros son influidos por las ideas políticas y sociales, por el movimiento obrero. Pero nosotros organizamos el movimiento obrero, y en diciembre de 1936 se inaugura la organización nacional de los trabajadores, con Alejandro Oropeza [Castillo], que no era un obrero, como presidente. Los movimientos sociales y políticos iban juntos. Iban creando las condiciones para las instituciones laborales del país. La organización de los trabajadores se produce en diciembre de 1936, y los maestros están organizados desde 1932.

GL: Doctor Prieto, su tesis central, la del Estado docente, puede sintetizarse así: ningún Estado responsable y con autoridad real puede abandonar o desentenderse de lo educativo en cuanto a su orientación general. El Estado interviene, por derecho propio, y el principio que orienta la educación expresará su doctrina política y conformará la conciencia de sus ciudadanos. Ahora bien, en el entramado de tal tesis se haya la idea de un Estado como institución, como corporación, y usted maneja, entre otros, dos autores básicos: [Georg] Jellinek y [Oscar Georg] Fischbach. El Estado, como corporación u organización, lo forma un pueblo y está dotado de un poder de mando originario que se asienta en un determinado territorio. Esto lo dice usted. Ahora bien, usted fundamenta la tesis del Estado docente en la idea de Estado representante de los intereses generales de una nación. Priva entonces la idea de un Estado consensual respecto a la tesis marxista del Estado de clases. ¿Qué contenido político debe tener ese Estado para que pueda asumir la función de docente en el sentido que usted señala?

LBPF: Todo eso está en los trabajos míos. Con la elevación del nivel de las masas populares es que se puede llegar al Estado como institución rectora de la vida del país. Eso no podía entenderse en aquel momento porque había un analfabetismo político que no era propiamente el analfabetismo de la letra, sino un analfabetismo de las ideas fundamentales.

El país no tenía experiencia política. No había ideólogos en el país. Había que crear las condiciones para que viniera la ideología a fundamentar el proceso político y social del país.

GL: ¿No podía usted fundamentar su tesis del Estado docente con la tesis del Estado como representación de la clase que domina al resto de la sociedad?

LBPF: No, porque la idea fundamental era que la clase que domina no es el Estado, *es una clase dentro del Estado*. Y la idea era precisamente elevar la conciencia general de las clases sociales, elevar a los trabajadores para que pudieran participar en la dirección del Estado. Es por eso que la educación tiene en ese concepto un valor fundamental. Era la manera de elevar al pueblo a la categoría de un organismo pensante, con ideas y capaz de interpretar las ideas abstractas de la política y de la función política de los hombres en una sociedad cualquiera.

GL: ¿Servía, entonces, para los fines que se proponían ustedes, exponer la tesis del Estado docente sobre la base de la concepción de un Estado que maneja los intereses generales, que es representación y expresión de esos intereses generales?

LBPF: Sí, desde luego. Es el Estado. No hay que separarlo del concepto de Estado. El Estado docente es el Estado que tiene una función orientadora, que tiene una ideología y la expresa en las leyes, la expresa en la acción del gobierno, la expresa en las creaciones sociales que lleva a cabo.

GL: ¿Puede usted, doctor Prieto, agregar algo más con relación a su tesis del Estado docente?

LBPF: El concepto del Estado docente 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.

GL: De allí el acierto en el discurso político de la gente del PDN y luego de Acción Democrática.

LBPF: Sí. Era en primer lugar un discurso educativo. No sé si has notado eso, que todos coincidíamos en que era necesario elevar la condición

de las masas para poder llegar ideológicamente a una forma abstracta. Las ideas abstractas de la política no pueden ser entendidas por un analfabeto. Es necesario formar una conciencia. Y esto no quiere decir que el analfabeto no tenga ideas políticas, porque Venezuela es el claro ejemplo de que los analfabetos tenían ideas políticas.

GL: Doctor Prieto Figueroa, usted como ideólogo y jefe de partido, como hombre de la dirección política en ORVE, PDN y AD, tuvo que haber expuesto sus ideas y sus progresos a sus compañeros en la dirección partidista, por ejemplo, a Raúl Leoni, a Rómulo Betancourt. ¿Cuál fue la opinión de ellos? ¿Cómo fueron esas conversaciones? ¿Cómo fueron las discusiones cuando usted expuso la tesis general de lo que va a ser su pensamiento político y pedagógico principal, que es el Estado docente?

LBPF: Estaba todo el mundo de acuerdo con esos principios, las ideas mías, con esos principios, 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.

GL: Pero el líder magisterial era usted y quien escribió los libros fue usted.

LBPF: Bueno, muy bien, alguien tenía que hacerlo. Y el que estaba capacitado para hacerlo era yo, y lo hice.

GL: ¿Y hubo mucha discusión?

LBPF: No. No hubo mucha discusión. Estuvimos de acuerdo siempre en todo el proceso ideológico, político y social. Estuvimos completamente de acuerdo.

GL: Se lo pregunto, doctor Prieto, porque, valorando la estrategia de Acción Democrática, sopesando sus tesis de reforma social, sus proposiciones de transformación nacional, democrática, pluralista, venezolanista, de recuperación de las riquezas para el país en manos del imperialismo anglosajón o norteamericano, son precisamente las tesis educativas las que, a mi modo de ver, le dan mayor amplitud a ese discurso. Son estas tesis las que le permiten acceder a un espectro social mucho más amplio. Diríamos que sus tesis educativas se convierten en la herramienta fundamental para la modernización de la sociedad venezolana.

LBPF: Bueno, eso es. Las ideas educativas son las ideas generales del país, la forma de conducirlo. 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, en su comportamiento

para poder luchar junto con él. Yo no entendí nunca, ni lo entendió ninguno de nosotros, que podíamos actuar separadamente del pueblo. Actuábamos con el pueblo y para el pueblo, no hallamos diferencia entre una cosa y otra. Y tú lo notarás en los escritos míos y de los compañeros en ese momento; era un pensamiento educativo general dirigido a levantar, a elevar a la sociedad, a elevar el nivel social e intelectual del pueblo para que las ideas que estábamos sosteniendo pudieran penetrar en ese pueblo.

GL: A mí me llama la atención un asunto: ¿Por qué en las filas marxistas no se elabora un pensamiento educativo y pedagógico tan integral, tan orgánico, tan visionario, como ese que se elabora en su persona desde antes de su militancia en ORVE, o en las filas del PDN y luego de AD? ¿Por qué pasa esto? ¿No consideraban la educación de manera importante?

LBPF: Sí la consideraban. Todos consideraron la educación de manera importante; Marx, Lenin consideraban la educación de manera importante.

GL: ¿Y nuestros marxistas?

LBPF: Pero ellos no eran educadores. Ellos eran políticos. Entonces dejaban a los educadores, miembros del partido, la función de poner a trabajar esas ideas y crear las condiciones necesarias para que el pensamiento ideológicopolítico pudiera penetrar. Ellos delegaron en los educadores la función de creación de la conciencia para que las ideas pudieran tener cabida en la población.

GL: Yo creo que eso es cierto. Pero he pensado en lo siguiente: ¿No será que los marxistas estuvieron muy influidos por aquella idea de la revolución total, de la revolución socialista que destruye el Estado burgués y solo a partir de ello se plantea como posible la construcción de una nueva sociedad, y en ese sentido no plantearon lo educativo sino como un problema posterior a la revolución? En cambio, en las filas de ORVE, el PDN y Acción Democrática, uno ve que hay la idea de reformar la sociedad; incluso en el programa de Acción Democrática, como usted bien sabe, se plantea el socialismo por *evolución*. En ese sentido hay un espíritu de reforma, de ir haciendo cosas sobre la marcha. ¿Usted no cree que eso influyó mucho?

LBPF: Bueno, sí. Hay que comenzar por el principio. Por lo menos yo, he sido un educador con ideas políticas y el pensamiento activo mío me indicaba que para que pudiera entenderte el alumno, tú tienes que prepararlo, tienes que estimularlo para llevarlo a tu altura ideológica. Tienes que

tomarlo en su sitio para irlo elevando a la altura ideológica que tú predicas. Y eso fue lo que hicimos.

GL: Doctor Prieto, en la obra *El Estado docente* usted afirma que la educación es función pública, función del Estado. Y a la pregunta de si la escuela es expresión política de un determinado grupo, usted responde afirmativamente en el caso de que tal escuela se halle en una sociedad totalitaria, si es totalitaria la doctrina del Estado. ¿Significa esto que el Estado democrático carece de doctrina? ¿Que en él no hay una expresión social y política? Usted afirma que en el Estado democrático manda el pueblo, y por ello, al parecer, la educación está desprovista de toda doctrina política. ¿Es así?

LBPF: No, eso no es así ni yo lo he dicho así. Para mí, la doctrina política se hace junto con la doctrina social, con el mejoramiento de las condiciones de vida; con todo eso va surgiendo la idea pura, la idea sin contacto con una realidad determinada. Pero cuando tú, como educador y político, actúas, necesariamente tienes que partir de la condición de la masa para irla 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.

GL: Sí, doctor Prieto, pero a mí me llamó la atención esa expresión suya, porque allí vi una contradicción. Cuando usted dice, por ejemplo, que en los Estados totalitarios la escuela es expresión de un grupo o un partido, y que, por el contrario, cuando la escuela es democrática no es expresión de un grupo o un partido porque es expresión del pueblo. Entonces la reflexión que me produce es que un Estado democrático también tiene una doctrina, la democrática. Entonces la escuela responde, en este caso también, a un partido o un grupo.

LBPF: Claro, la escuela responde a unas determinadas ideas; por eso la escuela nuestra, antes de 1936, era una escuela sin orientación de ninguna clase, era una escuela para enseñar a leer y escribir, y para eso no se necesita ideología. Por eso la escuela marchaba sola, por su lado, y el pueblo marchaba por otro. Y el gobierno marchaba o no marchaba.

GL: ¿Qué función cumplió la tesis del Estado docente en la estrategia modernizadora de AD en un sentido capitalista, nacionalista, democrático y popular?

LBPF: Ese concepto fue el centro de orientación de la acción política de Acción Democrática y del PDN. Porque no te olvides que al pueblo hay

que educarlo para que pueda realizar el proceso que tú le estás pidiendo que cumpla. No puedes llegarle por arriba, tienes que partir de abajo con él.

GL: Doctor Prieto, su tesis del Estado docente, ¿en qué se diferencia de la tesis marxista del papel del Estado en la educación?

LBPF: Se diferencia en todo, sin que esta concepción mía deje de tener fundamentos marxistas. Es distinta porque los marxistas quieren imponer desde arriba una forma de actuar, y en el concepto del Estado docente se trata de actuar desde abajo, tomando el pueblo desde abajo y elevándolo, dirigiéndolo, formándolo. Se trata de un proceso de formación, que acaso parece muy lento, y en realidad es muy lento, pero es la única forma de que el pueblo pueda llegar a estar verdaderamente apto para actuar de acuerdo con las ideas que uno está exponiendo.

GL: Fíjese, doctor Prieto, que los sectores privados, los sectores oligárquicos y el clero más reaccionario, precisamente, le señalaban que ese era un concepto marxista, o “marxistoides” o “comunizante” —que eran los términos que se usaban mucho en ese momento— por la injerencia del Estado en la educación, cosa en la que se parece mucho el modelo marxista.

LBPF: Se parece porque es marxista. No es que se parece, es que es marxista. Pero marxista en un sentido diferente de lo que algunos políticos puros entienden como función del Estado. 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.

GL: Es decir, el concepto de Estado docente tiene una clara inspiración marxista, en todo caso.

LBPF: Sí, la tiene.

GL: Lo que pasa es que en su primera versión, cuando usted lo formula por primera vez, no podía exponer esta tesis.

LBPF: No, no se podía. Es que el marxismo tiene diferentes formas de expresión. Los llamados marxistas puros entienden el Estado como un organismo puro que impone determinadas formas de actuar. El Estado docente no impone las maneras de actuar, sino forma a la gente para que actúe.

GL: Lo que implica un proceso de educación. Lo que yo entiendo es que este concepto busca servir de correa de transmisión entre el Estado y los sectores populares que han sido siempre relegados del ejercicio del

poder, relegados políticamente, porque no tienen la preparación técnica ni científica para participar en la administración del Estado.

LBPF: Precisamente ese es el concepto equivocado con respecto a la acción del Estado. Porque 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.

GL: Doctor Prieto, en el discurso que usted pronunció en la Primera Convención Nacional del Magisterio de 1936, me refiero a la del 25 de agosto al 5 de septiembre, usted señaló como objetivos para la Federación Venezolana de Maestros los siguientes: valorizar el magisterio, laborar por la cultura nacional, mejorar nuestras escuelas, proteger al niño desvalido. Usted propuso un “sacudimiento nacional de cultura” para la defensa de nuestros intereses económicos y sociales. ¿Por qué los maestros eran la cabeza de esa fuerza llamada a producir tal sacudimiento? ¿Por qué solo la escuela podía realizar esa labor? ¿Por qué solo el maestro podía formar ese espíritu solidario que América necesitaba? ¿No hay en todo esto una suerte de recargo mesiánico, una supervaloración del papel del maestro, de la cultura, respecto a las rígidas estructuras económicas y culturales impuestas por la oligarquía y el imperialismo?

LBPF: Tú puedes verlo como te dé la gana. Pero yo actué en ese momento como un político con ideas educativas. Las ideas educativas me imponen a mí la obligación de elevar la condición del alumno a la condición de ciudadano; la educación del pueblo es, en realidad, una educación general que va desde la condición primitiva de los analfabetos y la vida sin cultura a una alfabetización general y una culturización, también, de la nación. La educación, tú me dirás, es un proceso escolar. Eso es un error. La educación es, antes que todo, un proceso social. La escuela viene siendo un instrumento del pueblo para poder formar a ese hombre tomándolo desde pequeño para irlo formando en el sentido y con la unidad de criterio que el Estado tiene. Por eso es que la educación no es diferente a la política. Cada sector político tiene su escuela. La escuela de los sectores oligárquicos es oligárquica; la escuela de los sectores sociales revolucionarios es una escuela revolucionaria. No se puede separar la educación del proceso general de vida de la nación. Yo lo digo, es un proceso de vida.

GL: Doctor Prieto, en el libro *El concepto del líder, el maestro como líder*, usted señala la capacidad de liderazgo del maestro. Y creo que allí habla de la experiencia mexicana, de los maestros mexicanos; del maestro no como transmisor de las primeras letras, sino como agente de cambio social. ¿Es eso lo que usted siempre quiso señalar cuando concibe a los maestros como el ejército de ideólogos que van a llevar a cabo esta transformación social?

LBPF: Sí, eso es. El maestro es un ser de la vida social del país que tiene una función especial. La sociedad lo ha puesto allí para que habilite la forma necesaria de realizar el cambio que la sociedad viene buscando. Se comienza en la escuela, se comienza con los muchachos, con los analfabetos, con el hombre inculto, para llevarlo a una forma de comprensión del proceso general, porque tú le vas a pedir que él actúe, y si no está capacitado para ello no puede hacerlo bien.

GL: Doctor Prieto, ¿qué ha cambiado en la Venezuela actual, no obstante que mantenemos problemas muy importantes, tan importantes que hace pocos días, el 4 de febrero [de 1992], estuvimos a punto de un golpe de Estado? ¿Qué papel tiene el maestro, el maestro de hoy en la Venezuela de hoy? ¿Sigue siendo para usted la vanguardia de ese proceso de elaboración de cultura y de transformación social?

LBPF: Sí, el maestro siempre es maestro. Su función es la de orientar, la de dirigir, la de formar la conciencia. Si no es eso no es maestro. Deja de ser maestro, será otra cosa, será un diseñador, pero no es maestro.

GL: Doctor Prieto, desde el año 1939 usted desplegó una amplia campaña contra la propaganda nazifascista que se hizo en ciertos colegios privados de Venezuela. El Colegio Católico Alemán, por ejemplo, fue cerrado en el año 1942 tras un informe elaborado por el propio Ministerio de Educación. ¿La divulgación de los valores democráticos y su defensa obró como campaña de adoctrinamiento entre el magisterio y el pueblo?

LBPF: Sí, el resultado fue eso, el cierre del Colegio Católico Alemán porque era un centro de promoción de las ideas nazistas. Eso es un resultado. La orientación general del magisterio para que lleve como norma general de su trabajo un proceso de formación democrática era el resultado de la educación, del entrenamiento general de los maestros y de la población.

GL: Se quería crear una cultura, y usted había dicho varias veces que era necesario elevar el nivel cultural. ¿En esa necesidad de crear una cultura

se inscribe entonces la campaña por la democracia y el ataque a los antivaleores del fascismo y el nazismo, por ejemplo?

LBPF: Sí. Todo eso forma una unidad. Para hacer una democracia tienes que combatir todas las ideas y a las personas que se oponen a ella. La democracia es una función igualitaria, porque tiene el propósito de elevar a la población a un sentido de excelencia que es la del ciudadano. No se puede ser ciudadano si no se tiene cierto grado de cultura, de formación. Las ideas políticas y sociales están en el ambiente. No penetran en ciertas mentes, en ciertas capacidades, porque la gente es inculta. No puede tomar lo que está en el ambiente porque no tiene capacidad para tomarlo. Cuando tú le abres la mente, lo ilustras, lo preparas; las ideas que están en el ambiente penetran la mente del ciudadano y se hace general la cultura. Eso es una idea que tú encontrarás en todos mis trabajos: ¡Hacer general la cultura, hacer que la escuela penetre en todas partes, hacer que la escuela esté en la mente de todos los ciudadanos! En este sentido, cada hombre, cada mujer, son educadores, aun cuando no sean maestros de escuela.

GL: Doctor Prieto, en 1940 los sectores conservadores se opusieron a la Ley de Educación liberal propuesta por el doctor Arturo Úslar Pietri por cuanto en la misma se establecía que la educación era función del Estado. Incluso, se trató de impugnar esa Ley ante la Corte Federal y de Casación con base en el precedente de 1914. Ahora bien, sabemos que la Corte Federal estableció doctrina con su fallo afirmativo sobre la función docente del Estado. ¿Influyó usted en algunos de sus miembros de manera indirecta en tal decisión?

LBPF: Es probable. Yo no podría decirlo. Pero las ideas mías estaban en el ambiente y eran motivo de la publicación permanente de los periódicos. No te olvides que yo tengo una columna desde 1936, “La escuela, el niño y el maestro”, en el diario *Ahora*. Después, en *El Nacional*, una columna que tiene otro nombre [“Pido la Palabra”]; pero allá, en *Ahora*, era una página.

GL: ¿Desde qué año tiene usted esa columna en el diario *El Nacional*?

LBPF: Desde 1966; tiene casi treinta años.

GL: Doctor Prieto, en el capítulo titulado “Orientaciones para la Educación Venezolana” de su libro *Problemas de la educación venezolana*, editado en 1946, usted afirma que para democratizar la educación se debe democratizar toda la vida social, porque solo así podrán armonizarse los contrarios. Esa democratización de la vida social tendría como obligación

“socializar la cultura y los bienes materiales para socializar al hombre”. Ahora bien, en tanto ideólogo principal de AD y hombre de gobierno de la Junta Revolucionaria y ministro de Educación de Rómulo Gallegos, ¿esos sus objetivos, los compartía [Rómulo] Betancourt?

LBPF: Bueno, yo no puedo decirle que Betancourt haya compartido todas mis ideas, pero lo fundamental de las ideas mías también eran ideas de él, eran ideas de todo el grupo. Yo no expresaba mis ideas personales, mis ideas eran del conjunto. Que no las llevaran hasta sus últimas consecuencias, eso es otra cosa.

GL: Se lo pregunto porque en *Venezuela, política y petróleo*, en el capítulo titulado “Escuela y despena”, Betancourt, cuando se refiere al Decreto del año 1946, el 321, conocido Decreto que tanta oposición les trajo de los colegios privados, el clero, las monjas, las damas de sociedad de la época, etcétera, Decreto que hizo tambalear al Gobierno y que a mi modo de ver fue la oposición de calle más importante que hubo en todos esos años, Betancourt afirma, repito, en ese capítulo, que el Decreto 321, que reglamentaba los exámenes y las calificaciones, fue producto de un grupo que actuaba con autonomía en el Ministerio de Educación y que no le fue consultado. ¿Es eso cierto?

LBPF: En cierta manera es cierto, sí. Pero Betancourt estaba informado de 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. García Arocha fue propuesto por mí. ¿Por qué me separo yo del Ministerio de Educación? Porque me interesaba más la dirección política del Estado que la dirección de la escuela y la educación y fui a parar a Miraflores como secretario general de la Junta Revolucionaria de Gobierno. Entonces la influencia era general en toda la vida del país.

GL: ¿Qué edad tenía usted?

LBPF: Cuarenta y cuatro años. Yo nací en 1902, el catorce de marzo.

GL: Pero, ¿por qué Betancourt afirmó esto que dio pie a una respuesta airada del ministro García Arocha? ¿Quiso acaso salvar su responsabilidad?

LBPF: Bueno, eso es lo que se llama “sacar el fundillo” [risas]. No quería hacerse responsable de una cosa que estaba siendo discutida en sectores importantes de la oligarquía nacional. Betancourt no se dio cuenta

de que ese era un Decreto general y que afectaba a la población entera. Él creyó que afectaba nada más a los sectores de las escuelas privadas. Pero en realidad no, fue un Decreto general.

GL: ¿Y no hubo sectarismo con esto de que los estudiantes tuviesen que rendir exámenes ante una comisión del Ministerio de Educación, los estudiantes de las escuelas privadas?

LBPF: No, yo no creo. El ministro no era hombre sectario. No tenía por qué serlo. Lo que quería el ministro García 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.

GL: ¿Estuvo usted de acuerdo dentro de la Junta de Gobierno y dentro del grupo que discutió este asunto con la decisión que se tomó de echarse para atrás?

LBPF: Bueno, recular es una forma de defensa [risas].

GL: Pero, ¿estuvo usted de acuerdo con Betancourt?

LBPF: Era un escándalo tan grande que afectaba a un sector de la población venezolana de mucha importancia en el país, que era la oligarquía nacional. Y a la oligarquía no se le puede tocar ni con el pétalo de una rosa [risas].

GL: ¿No hubo disidencia entre usted y Betancourt?

LBPF: Sí la hubo. Yo estuve siempre opuesto a que se hicieran rectificaciones. Se hicieron en la forma menos dañina posible. Pero en el camino se fue enderezando, hasta llegar a lo que expresaba el Decreto 321.

GL: Doctor Prieto, a mí me interesan mucho, para la investigación que realizo, los materiales relativos a las Convenciones de la Federación Venezolana de Maestros. ¿Tiene usted esos materiales?

LBPF: No, no los tengo. Esos materiales estaban en el archivo de la Federación y esta fue allanada por el gobierno y se llevaron los papeles, hasta el periódico. No dejaron nada. De las tesis que se discutieron en la Convención, puede que haya algunos ejemplares en alguna parte. Yo no los tengo.

EL ESTADO DOCENTE EN LA CONCEPCIÓN DE MERCEDES FERMÍN*

El Estado docente y su significación en la época colonial

Guillermo Luque (GL): Profesora Mercedes Fermín, hoy el tema de las relaciones del Estado con la sociedad y la educación está en discusión. Como es de suponer, esa tan necesaria discusión no está exenta de tensiones políticas, trampas ideológicas e intereses de clase o grupos. Al parecer, esto es así porque según como se defina la orientación sociopolítica de la educación, se afectan o no importantes intereses materiales y hegemonías culturales en beneficio o perjuicio de grandes sectores sociales que hasta entonces estuvieron relegados de la cultura, de la real ciudadanía. Nos remitimos a su rica experiencia vital para dar inicio a nuestra conversación acerca del Estado en función educadora. ¿Además de los temas pedagógicos, profesora Fermín, trataron ustedes los de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria esta cuestión de alta política que tanto debate suscitó desde 1936 y que diez años después Luis Beltrán Prieto Figueroa presentó como tesis de política educativa?

* Las entrevistas correspondientes a este material fueron hechas el 26 de diciembre de 1997 y el 25 de marzo de 1998. A su vez, forman parte de un conjunto mayor que serán publicadas por el CNEH bajo el título *Historia, educación y pedagogía en la Venezuela del siglo xx. Conversaciones políticas con Mercedes Fermín (1997-2002)*.

Mercedes Fermín (MF): Por supuesto que eso fue, yo podría decir, el motivo central de toda esta actividad que llevó a la organización de los maestros y a la lucha que los maestros de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y de la Federación Venezolana de Maestros (FVM) mantuvimos por defender el espíritu de la escuela venezolana. Mucha gente, generalmente, cuando planteamos el problema del Estado docente, consideró que era una cuestión arbitraria que interviniera el Estado en el asunto de la educación, pero siempre, tanto Prieto Figueroa como los que dirigimos la Federación Venezolana de Maestros, quisimos poner en claro que la intervención del Estado en la educación, que era defendida por nosotros, no tenía ningún carácter confesional o anticonfesional, porque naturalmente los sectores que más se enfrentaron a nosotros fueron los que defendían la cuestión de las escuelas privadas, especialmente aquellas que tenían acento religioso o de congregaciones religiosas; pero la intención de la intervención del Estado era defender que, al intervenir en la educación, el Estado realizaba una acción que le era propia, que no estaba interviniendo o abusando de su poder para, como digamos, para interferir la acción de los demás. Tan es así que hoy nadie discute la intervención del Estado porque ello se relaciona realmente con la permanencia, con la estabilidad y con la organización de la Escuela, porque de ello depende la seguridad, la expansión espiritual de la población, el crecimiento de la nación, si queremos decirlo así, por supuesto, de los componentes de la comunidad; y tan es así, que hoy se puede comprobar que la decadencia de la escuela pública está relacionada perfectamente con el poco interés que ha mostrado el Estado en la organización de la educación; ese descuido que hoy todo el mundo está de acuerdo en señalar del Ministerio de Educación y las autoridades educacionales con relación a la escuela pública que está en franca decadencia.

GL: Le repito este aspecto porque me interesa. ¿Ya en la época de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, digo los años 1934-35, antes de la Federación Venezolana de Maestros del 36, en algún momento hicieron reuniones o conversaciones en relación con este punto del papel del Estado en la educación?

MF: Naturalmente, porque esto es el punto central de la organización de la educación en el país y eso no es una cosa nueva. Los antecedentes históricos del Estado en la educación de Venezuela van tan lejos como a los tiempos coloniales, pues ya los reyes de España se ocupaban de la

educación, de tal manera que en las Leyes de Indias se insistía en dar educación a los indígenas; era preocupación de los reyes los encomendados a los conquistadores. Ya en tiempos de Felipe II en España, en la época de las Leyes de las Siete Partidas [1256- 1265] de Alfonso X el Sabio, se considera la preocupación de los reyes por la educación del pueblo y por esa razón en materia de Estado docente nosotros tenemos una vieja tradición que va al propio tronco legislativo español, y esto naturalmente se acrecentó, se desarrolló, con la influencia de las ideas de la Revolución francesa luego de la Revolución de los Estados Unidos; todos ponían su acento en la cuestión educativa y todas esas ideas contribuyeron a acentuar el espíritu que condujo al establecimiento del Estado docente en nuestra legislación venezolana; de manera que el concepto de Estado docente que es creador de la norma para permitir o prohibir la enseñanza en sus dominios estuvo presente en los reyes de España ya desde la Edad Media; y de allí lo heredamos nosotros, acrecentado, como digo, con la contribución que dieron luego estas revoluciones que fueron acentuadas. En las Siete Partidas, que es la legislación que se le atribuye a Alfonso el Sabio, había un título que se refería a los estudios en que se aprenden los saberes de los maestros y de los escolares, había un capítulo dedicado a eso, de manera que se establece que un maestro para la enseñanza de la ciencia, y para cuya preparación debía tener cierta dedicación especial; se preocupaban incluso de la remuneración que debían tener los maestros y que debía ser fijada por la escuela. Bueno, en esa época –tengo aquí las notas tomadas– las funciones de la Iglesia y del Estado se confundían; de allí vino que cuando el Estado quiso hacer énfasis, su Iglesia, la Iglesia católica reaccionó en Venezuela.

GL: Por esa tradición.

MF: Por esa tradición. Como los reyes de España le habían conferido a la Iglesia poder en las cuestiones educativas, los clérigos eran los que tenían a su cargo la cuestión educativa.

GL: O sea que tenían el monopolio de la educación.

MF: Prácticamente, por concesión de los reyes; ellos estaban protegidos por la ley como un monopolio que estaba concedido por los reyes, y eso naturalmente lo quisieron trasladar a las colonias y de allí viene que la Iglesia en Venezuela se sintiera con derecho a discutir al Estado la capacidad que tenía para dirigir la educación; de allí viene que cuando en nuestros tiempos el Estado quiere establecer leyes relacionadas con la educación, la Iglesia reacciona.

GL: Eso pasó durante todo el siglo XIX y todo el siglo XX.

MF: Claro, durante todo el siglo XX.

GL: Y aún hoy, ya casi en el siglo XXI.

MF: Por supuesto, la educación era restringida por aquello de que el saber es contrario a la sumisión de los súbditos; es decir, ellos usaban la educación para someter a la gente, ese era el propósito. Bueno, y naturalmente en nuestros tiempos también se quiso impedir mucha educación para la gente de abajo, para que no se alzaran, porque eso los mantenía sometidos; no puede decirse que los reyes de España se preocuparon mucho por difundir la educación, más bien la restringían, porque a nuestro juicio entregarle eso a los clérigos no era muy, como digamos, beneficioso. Naturalmente, los Cabildos, la Iglesia y los particulares por eso establecieron escuelas y se quedaron con esa costumbre; de allí que en Venezuela las congregaciones religiosas que existían en el país eran las que se dedicaban a eso. No todas las congregaciones religiosas fueron congregaciones enseñantes. La historia de la educación nos enseña que había congregaciones religiosas específicamente dedicadas a la educación; entre ellas están los Jesuitas, La Salle, los Benedictinos, los Salesianos, que se dedican especialmente a esas cuestiones; pero, después, en Venezuela, cuando se les soltó la manga, se metió todo el mundo, todas las congregaciones se meten: los Agustinos, que no son religiosos; los Dominicos que tampoco son; todos se dedicaron, porque anteriormente eran las congregaciones enseñantes, entre los cuales están los Jesuitas y La Salle, fundamentalmente, y los Benedictinos que se han distinguido con su escuela para niños pobres; bueno, aquí los Salesianos tienen una tradición en Venezuela que ya hace muchos años tenían las escuelas aquellas de Sarría, donde enseñaban a los niños. Los Benedictinos recogían a los niños y los tenían en sus escuelas de El Ávila, que los enseñaban allí, pero las otras órdenes no; y sin embargo todo eso, cuando se produjo esta especie de lanzamiento del liceo y de la escuela privada, todo el mundo se metió a eso, porque se constituyó efectivamente en un negocio; porque actualmente la escuela privada es uno de los mejores negocios que existen en este país; si me oyen me matan, yo ya bastante he llevado por eso. Entonces, digo aquí que esa actitud de la Iglesia se excusaba en los siglos XVI y XVII porque no solamente en España, sino también en otros países europeos no se conocía la escuela como institución patrocinada por el Estado. La educación, generalmente, estaba sí dedicada a la congregación, pero el Estado propiamente no se ocupaba

de la educación. Sería necesario explicar que tal concepto rudimentario del Estado docente de entonces estaba muy distante del sentido que hoy se le asigna y según el cual el Estado *administra, dirige y supervisa* la educación; eso es lo que es el concepto propio del Estado docente. El Estado administra y dirige la educación en sus propios establecimientos educativos y vigila y supervisa la suministrada por instituciones extraestatales, es decir lo que llamamos la escuela privada, a las cuales fija la norma de acción como *colaboradores* que son del ejercicio de esta función; en ese sentido, el Estado reconoce a los factores que actúan en la educación privada, les reconoce el servicio que prestan a la comunidad pero como *colaboradores*, pero llegó un momento en que ellos quisieron discutir ese carácter.

GL: Y lo discutieron.

MF: Claro, y se convirtieron ya no en factor de colaboración, sino que querían ser propiamente, como en el predominio de la Edad Media, querían desempeñar el papel que la Iglesia tuvo en ese tiempo otorgado por los reyes. Por eso ese período, el período colonial nuestro, corresponde prácticamente a la Edad Media. Sin embargo, debemos recordar que a consecuencia del movimiento espiritual promovido por este sentimiento que conmovió toda la Europa que fue la Reforma religiosa, ese movimiento repercutió en la sociedad civil europea y entonces allí comenzó a movilizarse el factor no religioso para intervenir en la educación.

GL: En la fundación de nuevos colegios.

MF: Exactamente, entonces surge un nuevo sentido de la actividad cultural y todo ello va a repercutir entonces en la educación que estaba confiada exclusivamente a la Iglesia, y que viene a ser transferida al Estado esa acción educativa por efecto de la influencia de la Reforma. Si bien no puede decirse que aparece ya la educación pública. No se puede decir que en ese momento como consecuencia de la Reforma aparezca la educación pública, pero ya existe una escuela y una educación que no es propiamente eclesiástica, que no depende de la Iglesia, sino que es asumida por el Estado sin que llegue a constituirse la educación pública. Claro, no tenía las características propias que le imprime la educación pública en países como Alemania, que no eran católicos y es donde aparece primero la educación pública; pero no la tienen tampoco aún en los países latinos, tienen el predominio teológico que significa la dominación de la Iglesia en este grupo de las llamadas misiones latinas en España, Francia, Italia y Portugal; no deja la Reforma una impronta efectiva como en los países anglosajones, en

los países protestantes, pero no deja de ser afectado el espíritu general que existía como consecuencia de esta fuente. La educación permanece bajo el dominio de la Iglesia católica a través de estos colegios, de las órdenes enseñantes; pero los reyes, aunque fuera desde el punto de vista formal, son afectados en su espíritu por este movimiento; no podían ser tan insensibles y entonces ya comenzaron a preocuparse por la educación, si bien no pudiéramos decir que hubo un cambio repentino, pero comenzaron los cimientos; esa educación eminentemente dominada por la Iglesia comenzó a sentir el efecto. Felipe II confirma en 1573 una cédula real dictada en el siglo XIV por Enrique II en la cual se concedían ciertos privilegios a los maestros y se les imponía la obligación de un examen ante el Consejo de Castilla para la obtención del título.

GL: O sea que allí tenemos una cierta presencia de acción del Estado.

MF: El germen.

GL: En este caso supervisora, evaluadora.

MF: Exacto. Por eso digo: no es la educación pública como tal, pero sí aparece la acción del Estado dominando la escena; ya no están así, a su libre albedrío, las instituciones eclesiásticas, porque ahora van a tener que comprobar sus conocimientos y rendirse ante el Estado.

GL: ¿Y eso valía para los maestros que tenían las instituciones eclesiásticas?

MF: Exactamente, para todos. Bueno, porque los que enseñaban eran ellos; en esa misma cédula se crean los cargos de inspectores y veedores que son como supervisores, cuyas funciones se encomendaron a la autoridad eclesiástica a pesar de todo; todavía les dan a ellos esa función principal.

GL: Es como un camino intermedio todavía.

MF: Exacto. Bueno, estamos hablando del ascenso del Estado docente. Entretanto, en otros pueblos europeos como Alemania, seguramente Bélgica y los Estados que tenían la influencia más marcada de la Reforma, el Estado docente asumió un carácter definido y sellaron las bases de un sistema de educación pública que va a culminar en los siglos XVIII y XIX. Ellos son los primeros que tienen abiertamente una educación pública, que todavía los demás países latinos se demoran en establecer.

GL: Le recuerdo que el filósofo Johann Fichte, en los *DISCURSOS A LA NACIÓN ALEMANA*, escritos entre 1806 y 1808, en plena ocupación francesa de los principados alemanes, plantea la tesis de la unificación alemana por

la vía de la educación y de un sistema de educación nacional orientado o dirigido por el Estado.

MF: Sí, porque en ellos está haciendo efecto ya la emancipación de la dominación de la Iglesia católica, gracias a Lutero y su Reforma.

GL: Fichte fue influido por la Revolución francesa, cuyos ejércitos, contradictoriamente, invaden esos principados.

MF: Exacto, pero la cuestión cultural andaba por otro camino con estos antecedentes y con la influencia que difundió en el mundo la Revolución francesa, la Revolución de los Estados Unidos, con sus principios de libertad, se elabora nuestra primera legislación educativa y nuestra doctrina del Estado docente, y allí es donde arrancamos nosotros. De manera que tenemos un bagaje, hemos recogido toda esa tradición europea y entonces, bueno, pues claro que ya Bolívar y Simón Rodríguez, toda esa gente, estaba leyendo toda esa literatura que desde entonces se conocía.

GL: Son hombres de la Ilustración.

MF: Claro, Simón Rodríguez y Bolívar, todos ellos y esa influencia se transmite a su ámbito, donde ellos actuaban; por eso es que la Junta Patriótica tiene aquel fervor. Todos esos jóvenes de la Junta Patriótica era unos rousseauianos, todos eran gente que estaba influenciada por esos principios de la Revolución francesa. En Venezuela, el Estado ha mantenido siempre la potestad inalienable de controlar los servicios educativos, a todo lo largo de nuestra vida independiente, conservando en sus constituciones y en sus leyes esa potestad del Estado. Es decir, eso nunca ha dejado de estar en la letra de la ley; claro, unos más, unos menos, los gobiernos han dado más o menos poder al factor docente privado; ahora, creo que este es el período donde tienen una mayor potestad por negligencia del Estado.

GL: Muy bien ubicado lo que señala con la tendencia privatizadora en esta década de los noventa.

El Estado docente en nuestra evolución constitucional

MF: El Estado docente en Venezuela es reconocido desde la primera Constitución de 1811, la cual le asigna su ejercicio a los gobiernos regionales en los términos siguientes (abro comillas): “Que así como han de ocuparse por la ilustración de todos los habitantes del Estado, debe proporcionarse a los indios escuelas, academias y colegios en donde aprendan todo lo que quieran, los principios de la religión y de la sana moral, de

la política, de la ciencia, de las artes y de todo lo útil y necesario para el sostenimiento y la prosperidad de los pueblos”. Eso (cierro comillas), eso está en la Constitución de 1811, pero estas disposiciones por supuesto eran letra muerta; si lo son aún hoy nuestras leyes, con mayor razón en aquel tiempo; de allí en adelante, de la Constitución de 1811, todas las constituciones van a tener siempre referencia a la cuestión de la educación y en todas ellas se va a manifestar de una manera evidente el concepto y la filosofía del Estado docente. Por ejemplo, la Constitución de Angostura de 1819 considera la existencia de la Cámara de Educación, esta es la inspiración del Libertador; recuerda que eso es la creación de una Cámara de Educación, para preocuparse por la educación de los niños, de los jóvenes, todas esas cosas que Bolívar pensó. Y establecía que se debería cuidar de la educación de los niños desde el nacimiento hasta los doce años; eso está específicamente dictado por la Constitución de Angostura en su Cámara de Educación; en todas las constituciones posteriores también queda confirmada la cuestión de la educación. En la Constitución de Cúcuta de 1821, donde se aseguraban atributos especiales al Congreso, se le especificaba (abro comillas): “Promover las leyes de educación pública y el progreso de las ciencias, las artes y establecimientos útiles y conceder además por tiempo limitado derechos exclusivos para su estímulo” (cierro comillas). Las constituciones de la oligarquía conservadora, que pudiéramos decir que darían un paso atrás, sin embargo siguen manteniendo los principios del Congreso de Cúcuta; el Congreso de Cúcuta insiste en el decreto fundamentado de la necesidad de dar una mayor difusión a la educación primaria por ser (cito): “La fuente y origen de todos los conocimientos humanos”. De manera que ya en ese momento se consideraba que un individuo cualquiera tenía que tener por lo menos la educación primaria. Bueno, hoy lamentablemente tenemos un alto porcentaje de gente analfabeta y que no va a la escuela; quiere decir que hemos retrocedido unos cuantos años. Para ese tiempo en la Constitución de la oligarquía conservadora, a pesar de ser la oligarquía conservadora, se estableció la obligatoriedad de la enseñanza hasta los doce años; es curioso que establecía la edad de doce años para la educación, que somos nosotros la que la llevamos a catorce, para lo cual disponía de (cito): “La creación de una escuela primaria de letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos de cien vecinos y ordenaba al juez levantar el censo de los niños en edad escolar y obligar a los padres a enviar los niños a la escuela”.

GL: Ya hay una acción del Estado allí.

MF: Sí, clara y efectiva. La Constitución centro-federal de 1830 establece prescripciones similares a la de Cúcuta. Todas esas disposiciones también se repiten en las constituciones de 1857 y 1858; con el triunfo de la Revolución Federal en 1864 aparece por primera vez en la Constitución nacional la *libertad de enseñanza*, es decir, un nuevo paso y un paso muy importante, porque aquí con esta libertad de enseñanza se van a envalecentar los otros; de allí van a agarrarse para muchas cosas; esa libertad de enseñanza debe ser protegida en toda su extensión; el poder público quedaba obligado a establecer gratuitamente la educación primaria, de arte y oficio, ya salía el INCE allí, ya estaba el INCE presente; imagínate cuánto habríamos nosotros ganado si desde 1864 hubiéramos aplicado esa legislación. Bueno, el poder público quedaba allí obligado a establecer gratuitamente la educación primaria, de artes y oficios, y ese es el avance en esa Constitución de 1864. Esta Constitución le asigna a las legislaturas (cito): “Promover lo conducente a la prosperidad del país y a su adelanto en los conocimientos generales de la ciencia y las artes”; es decir, que si las legislaciones se dedicaran por lo menos a preocuparse por la educación ya sería bastante y ya eso venía de la Constitución de 1864.

GL: Y observo una cosa aquí interesante: que estos elementos que se pueden relacionar con la idea de un Estado docente no están enfatizando un centralismo que pudiera ser señalado por algunos de totalitarismo.

MF: No.

GL: Sino que están precisamente señalándole a otras instancias, como las legislaturas, los municipios, su responsabilidad educativa.

MF: Claro, es así. Esta Constitución asigna a las legislaturas, como decíamos: “Promover lo conducente a la prosperidad del país y a su adelanto en los conocimientos generales de las ciencias y las artes”. Es decir, que siempre la legislación en Venezuela estuvo preocupada de la educación, siempre se consideró que era necesario darle conocimiento al pueblo, a la gente, promoverlo en las artes útiles.

GL: Por lo menos en la letra así se reconoció.

MF: Exacto, naturalmente. Si lo que está claro aquí es que no fue por falta de leyes que nosotros estamos atrasados, sino porque los gobiernos no las cumplieron, porque el poder siempre estuvo en manos que limitaban la educación.

GL: El egoísmo social.

MF: Exacto. Limitaban el ascenso de las masas; ellos tenían miedo a que la gente aprendiera, que la gente se educara.

GL: Y eso pasó en los gobiernos de la oligarquía conservadora como en los de la oligarquía liberal.

MF: Es que estamos en ese plan; en estos momentos estamos igualitos. Todavía se limita a la gente, todavía no se hace lo posible porque se difunda la educación primaria; tenemos un analfabetismo que está creciendo y no un analfabetismo por desuso, sino analfabetismo libre y llano; esa es la realidad. El Decreto Ejecutivo de Antonio Guzmán Blanco viene después, que es el otro paso que tenemos después de la Constitución centrofederal. Por el Decreto Ejecutivo del 27 de junio de 1870, el Gobierno del general Guzmán Blanco estableció la educación primaria gratuita y obligatoria; fíjese que venimos dando paso tras paso, un pasito de adelanto y allí estamos estableciendo la libertad de enseñanza, un gran paso que se dio en aquella Constitución de 1864; ahora Guzmán establece la educación primaria gratuita y obligatoria que es un avance grande si se hubiera cumplido, porque desgraciadamente todo se queda en la letra de la ley, nada pasa realmente a ser efectivo; este decreto, en cierto modo, reglamenta las disposiciones de la Constitución de 1864, porque establece gratuitamente la educación primaria de artes y oficios; aquella establece la ley, pero no dice nada con relación a la gratuidad, pero Guzmán establece la gratuidad. El artículo 5.º de este decreto ordenaba que, y esto es muy interesante, una cosa que se ve que en la letra de la ley: había una preocupación realmente porque se ocuparan de la gente pobre, de la gente de abajo; ordenaba que (cito): “Todo padre, madre, tutor o persona a cuyo cargo esté un niño o niña mayor de siete años —establece niño o niña, no discrimina a la mujer—, está obligado a enseñarle los conocimientos necesarios o a pagar un maestro para que se los enseñe y en caso de no poder ni una u otra cosa deberán mandarlo a la escuela pública del lugar”. Y como se establece que en cada villa, comunidades de cien vecinos haya una escuela, entonces imagínate. En el Decreto de Guzmán Blanco se estatuyó en forma precisa el control del Estado en los servicios de la educación, la supervisión de la educación impartida tanto en los establecimientos públicos sostenidos y administrados por el Estado como en los privados; allí ya hace una obligación más precisa porque le establece una obligación no solamente a los padres de mandarlos a la escuela sino que dice que hasta los tutores, los que crían muchachos; y como aquí en Venezuela siempre ha existido

la forma de la familia extendida, siempre ha habido un muchacho que lo crían, empezando por Rafael Caldera; siempre ha habido alguien a quien crían que no es de la familia; bueno, nosotros teníamos cinco; bueno, pero como es verdad, allí se lo acaba de decir Juan Liscano por el periódico, así que yo no estoy mintiendo ni calumniando con lo de Caldera. Nosotros en mi familia, mis padres, educaron cinco muchachos, y todos fueron a la escuela, asistieron a la escuela, tuvieron oficio, dos fueron maestros, otro fue linotipista impresor, mecánico; todos fueron a la escuela, todos eran varones, de manera que por esa vía estaba cumpliéndose el Decreto de Guzmán Blanco perfectamente bien y cuánta gente hay en Venezuela que han sido así, educados por la familia; pero lamentablemente también hay mucha gente egoísta que solamente tiene los niños para explotarlos y no para esto; esa es una cosa que me impresionó tremendamente cuando supe que estas monjas misioneras de los indios, regalaron los indios a las familias que vienen de aquí, de Caracas, para tenerlos de sirvientes; a las indias, generalmente. Cuando yo estuve en Tucupita, que visité la escuela, la Misión Aragua. Yo fui a Tucupita, creo que eso está vigente todavía; yo fui a Tucupita cuando estaba la Convención [de Maestros] de Tucupita que fue en el año 58; estuve en la misión Araguaimujo [Tucupita, Delta Amacuro] ; yo recorrí todo el delta. La misión de Araguaimujo está en manos de los Salesianos. Entonces fui a visitar la Misión como parte de mi trabajo e inquietud porque yo entonces estaba recogiendo información para mi tesis doctoral que estaba todavía consultando; entonces la madre superiora, me dijo: “Si ustedes quieren se la llevan, porque aquí las familias que vienen, si quieren, se llevan a una muchachita”, refiriéndose a una muchachita que simpatizó mucho conmigo que se llamaba Pilar. Le dije que no, que cómo se le ocurría, que estas niñas debían quedarse aquí en su ambiente; pues me dijo eso, que todo el que viene aquí, si quiere, se lleva una indiecita.

GL: Encomienda en pleno siglo xx.

MF: Aja, ni más ni menos; y cuando nosotros teníamos la escuela de la Agrupación Cultural Femenina, esa que yo le contaba antes, en la escuela que yo tenía, la que yo atendía, había una india, esa era guajira; ya ella servía en una casa, ella estaba aprendiendo y se quiso quedar conmigo, y la familia se iba para Europa; entonces ella se quedó en mi casa todo el tiempo que la familia se fue a Europa porque ella aprendió a leer y escribir conmigo; por supuesto se encariñó conmigo y tuvo un tiempo en la casa,

como un año; cuando la familia regresó, por supuesto, ella se devolvió, porque tenían un niño que ella había criado, ella había sido su niñera, de manera que eso fue muy común. Ahora, si toda la gente que recibe un niño se preocupara por darle una educación, sería también una cosa interesante, pero lamentablemente todos los explotan, los dejan de servicio, sin darles oportunidad.

GL: Eso es terrible. O sea que no han faltado constituciones y leyes; hemos estado al día.

MF: Por eso le digo que por falta de leyes no hemos fallado. Por donde hemos fallado es por la gente, el egoísmo de la gente, que le cuesta dar oportunidades; por el egoísmo del Estado. Bueno, decía que el Decreto de Guzmán constituyó en forma precisa el control del Estado en los servicios de educación, la supervisión de la educación impartida tanto en los establecimientos públicos, sostenidos y administrados por el Estado como los privados, y que eso fue letra de ley, de manera que el Estado docente está allí, sigue; pero el Estado docente fue una frase aterradorante para la gente de la educación privada.

GL: Es algo que lo sigue siendo.

MF: Sí, por eso, lo es todavía. En las constituciones de 1874, 1881 y 1893 se conservan todas esas disposiciones de la misma Constitución de 1874 y del Decreto de Guzmán; y el poder, se le reserva al poder Federal la facultad de legislar sobre la educación y la legislación, y la obligación de promover la educación gratuita y obligatoria para todos los venezolanos. De manera que el Decreto de Guzmán y la Constitución de 1864 continúan influenciando en su letra y sus principios en las constituciones de 1874 al 89 y 93. Pero, en el hecho ya esto era un período de mucha conmoción en el país.

GL: La grave crisis del Liberalismo Amarillo.

MF: Sí, completamente.

GL: Desde la salida de Guzmán Blanco a Europa hasta la invasión de Cipriano Castro desde Cúcuta con la Revolución Restauradora.

MF: Exactamente. Tanto la nación como los Estados deberían establecer la instrucción primaria, gratuita y obligatoria, y la secundaria de artes y oficios también gratuita. Imagínate qué avance, ¿no? ¡Qué avance! Y sin embargo, estábamos tan atrasados. En la realidad estábamos completamente atrasados. La Constitución de 1901 reserva a la nación la facultad de legislar sobre instrucción pública superior.

GL: Ya con Cipriano Castro.

MF: Vamos avanzando; ya no solamente es la secundaria, en aquella tenemos la secundaria de las artes y oficios; ahora es la educación superior y establece “la libertad de enseñanza protegida por el Estado en toda su extensión”.

GL: O sea que ratifica la de 1864.

MF: Sí, claro. Esa Constitución de 1864 fue un salto grande, fue un verdadero salto, pero, ¡cónchale!, fue como los saltos de Carlos Andrés [Pérez], se quedaron allí. No avanzaron de aquí, ¡que desgracia!, ¿verdad?; que nosotros somos un país sin suerte realmente porque nos ha faltado...

GL: Voluntad política, por cierto.

MF: Sí, la desgracia nuestra.

GL: Y la consistencia.

MF: La desgracia nuestra fue la dictadura de [Marcos] Pérez Jiménez.

GL: Ya vamos hablar de eso; ya le tengo unas preguntas.

MF: Llegamos a la Constitución de 1901, en la que ya se puede legislar sobre instrucción pública y superior, y le reserva a la nación esa facultad. Después viene la Constitución de 1904 y se vuelve a hacer énfasis en la libertad de enseñanza, porque era un principio soñado ese de la libertad de enseñanza; fue así como el de la independencia, de la libertad, así como la libertad en general; la libertad de enseñanza era, casi pudiéramos decir, que soñábamos como con la libertad de aprender, era una cosa así, la libertad de enseñanza era similar a la libertad de aprender, porque en realidad había libertad de enseñanza, pero nadie la podía cumplir, nadie la cumplía, no se podía cumplir. Se reserva entonces a la nación, en la Constitución de 1904, se le reservan “las facultades de legislar sobre la educación superior”; aquella es de instrucción pública superior, esta es de educación superior; todas las constituciones posteriores a estas hasta 1936 siguen con la misma línea con pequeñas variantes, van copiando las disposiciones constitucionales en las otras constituciones. Ya me imagino yo, que estuve en el Congreso veinte años, me imagino cómo era eso; agarraban la Constitución y se ponían allí: vamos a ponerle esto, vamos a ponerle aquello, vamos a ponerle más allá, pero cuando se aprobaba esa Constitución nos quedábamos en eso, entonces venían los ministros de Educación, y nos metían un estúpido ahí.

GL: Samuel García Maldonado, por ejemplo, en la Memoria de 1909, recuerdo, dice algo espeluznante cuando propone que debían crearse mil

escuelas por lo menos para volver a tener la educación que se tuvo en el siglo anterior con Guzmán Blanco.

MF: Imagínate.

GL: Y estamos en 1909.

MF: Pero es que es así, fue un atraso; después de Guzmán Blanco pasó como después de 1948: todo se fue para atrás.

GL: Son dos momentos históricos.

MF: Como cuando llegó Rafael Caldera. Mire, la desgracia de este país fue que en vez de ser Prieto Figueroa presidente nos tocara Caldera; esa fue nuestra desgracia, es la verdad. Bueno, luego vino la noche de Juan Vicente Gómez. Ya después, ni Cipriano Castro ni Gómez, todo eso fue la noche, la noche. ¡Qué cosa tan triste! Yo me pongo a pensar a veces en eso, y fue la época en que yo nací, y si yo no hubiera nacido del padre y la madre de quien yo nací, quién sabe dónde estaría yo; qué oportunidades si no hubiese sido por la voluntad de papá, de preocuparse; papá fue quien me enseñó a leer, escribir, contar y todo lo que yo supe y aprendí hasta tercer grado me lo enseñó papá. Cuando yo fui a la escuela me pusieron en tercer grado.

GL: Hasta la música, me dijo, le llegó por él.

MF: Sí, bueno, la música, claro. Me enseñó música, mecanografía, porque cuando salí de sexto grado entonces no tenía nada que hacer en La Asunción; por eso fue que nos vinimos a Caracas; entonces me compró una máquina de escribir Corona, me acuerdo; me buscó un método de enseñar a escribir, le tapó todas las teclas con unos redondillos blancos, le tapó todas las teclas y me enseñó a escribir al tacto y todos los días una hoja de oficio yo tenía que entregarle cuando él viniera al almuerzo; yo tenía que entregarle mi tarea, dos horas de piano y la mecanografía; eso era mi tarea diaria porque como no hacía nada en la casa.

GL: O sea que usted se la pasaba hablando con los dedos.

MF: Sí, solamente con los dedos.

GL: Profesora, llegamos al 36 y usted me dice “la noche, la noche”, para quererme significar el período gomecista. ¿Qué pasó de allí en lo adelante con el Estado docente?

MF: Bueno, en la Constitución de 1936 aparece en forma más amplia la función docente del Estado; claro, ya se había muerto Gómez y mal que mal, aunque fuera un Congreso de gomecistas, era otro mundo, había una conmoción grande en el país; por el solo hecho de haberse muerto Gómez

ya dejaba a la gente respirar, hablar y pensar; había regresado mucha gente del exterior, en el país había un aire así como el que produjo la caída de Pérez Jiménez; bueno, era una conmoción de ese tipo. Establece entonces esa Constitución la función docente del Estado, la libertad de enseñanza está específicamente, pero se dice que “la educación moral y cívica del niño es obligatoria”; hay un elemento allí que se da, claro, porque se había muerto Gómez; en tiempos de Gómez no se podía hablar sobre la educación moral y cívica, pero aquí en esta Constitución hay el ingrediente de la educación moral y cívica del niño como obligatoria. “Y se inspirará esta educación moral y cívica necesariamente en el engrandecimiento nacional”. Es la hora; a la muerte de Gómez todo el mundo está pensando, puede hablar libremente, están hablando de la nación, de las inspiraciones, de los derechos de los hombres, en la solidaridad humana, estamos ya en otro ambiente. Con respecto a la obligatoriedad del Estado, señala que por lo menos debe haber una escuela “en toda localidad en que haya una población infantil por lo menos de treinta niños”, esto es otro paso. Porque ahora ya no solamente que cada villa y tal, sino que en cualquier población donde haya treinta niños hay que crear una escuela. Bueno, pero eso tampoco se respetó. Entonces estábamos nosotros ya actuando en la Federación Venezolana de Maestros, pero no teníamos poder; la única cosa es que teníamos libertad de hablar y entonces discutíamos las cosas, estimulábamos el pensamiento de la gente y la aspiración de la gente; todas esas cosas, esta disposición se va a mantener en las otras constituciones hasta 1945. Sucesivos decretos y leyes van confirmando las disposiciones constitucionales y van garantizando su validez en los decretos, pero solamente se quedan en la letra siempre, no en la realidad. Por ejemplo, el Decreto del 24 de septiembre de 1883 le da validez a los estudios privados; aquí viene ya la otra parte, la otra fase; viene concretamente ya la relación del Estado con la educación privada: “Establece la necesidad de exámenes para la obtención de los títulos”. Aquí vamos a ver cómo el Estado se conducía frente a los privados; ese es el Decreto de 1883, con Guzmán; todo eso lo tenemos, pero estos son decretos que están confirmando aquí el decreto reglamentario de la educación popular; fíjese que ya están usando otro lenguaje; el 22 de noviembre de 1894 se establece la facultad de la Junta de Instrucción, ya existe un cuerpo que va a preocuparse por el control, la Junta de Instrucción, para ejercer la inspección en general de la instrucción primaria en todas sus ramas.

GL: Bueno, allí está la influencia del positivismo con el rector Rafael Villavicencio a la cabeza.

MF: Exacto, y ya comienza el Estado a actuar, a ejercer su poder de Estado docente más que hacer la inspección general de la instrucción primaria en todas sus ramas, a establecer las condiciones de las personas a quienes está confiada la enseñanza. También se va a preocupar por la calidad del individuo que debe desempeñar su oficio de maestro, aunque no sea maestro, porque todavía no tenemos escuelas para formar a los maestros. Habíamos quedado en eso. También se preocupa de formular los planes de estudio; establece ese Decreto la formulación de los planes de estudio, de los programas de examen, las horas de trabajo y las de descanso; se comprende que esta gente leía mucho los textos europeos y lo que ocurría allá, y decía: “Esto es muy bueno, vamos a ponerlo aquí”. Todo quedaba escrito allí, pero nadie lo practicaba, esto es en 1894.

GL: Eran algo así como compiladores de novedades.

MF: Exacto, ni más ni menos. Crea el Consejo Superior de Instrucción Pública, porque por aquí tenemos una Junta de Instrucción para ocuparse de todas estas cosas, en todas las ramas. Hay una Junta de Inspección para la Instrucción Primaria en todas sus ramas, pero solo para la instrucción primaria. El Decreto del 21 de diciembre del 98 crea el Consejo Superior de Instrucción Pública, presidido por el ministro de Educación, que está dividido en tres secciones este Consejo: la Instrucción Secundaria superior, la Instrucción Industrial y de Bellas Artes, y la Instrucción Primaria. Esto es la despedida del siglo XIX. Bueno, pero que, caramba, ya teníamos en ciernes la dictadura, se nos viene encima. Fíjese que son tres secciones: secundaria superior, instrucción industrial y bellas artes, y la primaria; fíjese que siguen usando la palabra *instrucción*, todavía no utilizamos la expresión *educación primaria*, *educación secundaria*.

GL: ¿Por qué eso, profesora?

MF: Porque todavía se habla de una persona instruida, porque era traducir esto a lo que podíamos llamar aprendizaje, aprender conocimientos, no había el otro factor que era la conducta; este es el elemento que nos hace cambiar instrucción por educación. Porque la educación va a la formación del carácter, a la formación del individuo, a los hábitos, a la manera de actuar. Mientras que aquella, la instrucción, era equipar la mente. Aprender cosas, y también todo lo útil, se llamaba *aprendizaje*; todo

era aprender un oficio, todo era aprendizaje, no había el factor formativo del carácter, de la conducta, que es lo que realmente integra la educación.

GL: Eso viene ya con otra corriente pedagógica.

MF: Sí, eso viene ya con influencia de las ideas de los europeos que van a pensar en la educación del carácter, la formación del individuo, de la personalidad; van directamente, como se decía en aquel tiempo, a la formación de la personalidad; no solamente era el aprendizaje del *hacer*, sino también del *ser*, pudiéramos decirlo así en nuestro lenguaje de ahora que serían los dos aspectos para distinguir instrucción de educación. La educación va al *ser*, indudablemente, y el otro es el *hacer*, las habilidades manuales, en la capacidad de eso. Yo en eso me quedé más con la cosa intelectual. Pero también la educación va más a los sentimientos, a la moral, a pesar de que ellos se preocupan de la moral, pero no está en los hábitos, la creación de los hábitos que son los que más forman el carácter. Entonces, le corresponde formular los programas de estudio, establecer los métodos y los sistemas de enseñanza para los establecimientos públicos, determinar las condiciones a cumplir para el establecimiento de los institutos particulares y vigilar las disposiciones que se decretan. Estamos muy avanzados ya, si se hubieran cumplido todas esas cosas, pero indudablemente que ya se revela una acción del Estado frente al sector privado, porque ya el Estado lo está orientando, midiendo, se está metiendo con los métodos de enseñanza, con todas esas cosas.

GL: Incluso con los maestros.

MF: Exactamente.

GL: Con la organización misma del sistema.

MF: Todo eso viene después. Este es el Código de 1898; estamos en el siglo pasado todavía; del Código del 98 estamos a un siglo. El Código de Instrucción Pública del 18 de abril de 1904 es más claro todavía en cuanto a la función docente y dice que: “Corresponde al Estado y a su facultad para establecer la vigilancia y el control de los...”, ya se va colocando más el mando, pero manda nada más en la letra, no sabemos cómo.

GL: Es un avance formal.

MF: Es que siempre fue formal, pero en 1904 ya estábamos en vísperas de Gómez.

GL: Habíamos salido de *La Libertadora* y del bloqueo a nuestros puertos.

MF: Habíamos comenzado a hablar desde 1904. El Código de Instrucción Pública de 1904 tiene algo novedoso; porque cada uno de estos Códigos

agrega algo que significa un pasito adelante: autoriza a venezolanos y extranjeros residentes que posean notoria competencia y título fehaciente a fundar planteles de educación; eso es importante, porque ya allí está reconociendo la capacidad. Pero, el Gobierno se reserva el derecho a inspeccionarlos por medio de sus agentes en referencia a la disciplina escolar, a la higiene y cumplimiento de los programas de estudio formulados por los directores.

GL: O sea que no es una libertad absoluta.

MF: No, de ninguna manera. Por eso siempre el Estado tiene su control, siempre tiene su control; ya en estos códigos se habla de educación pública y privada, y el Estado tiene las reservas de vigilar y controlar la educación privada; fíjate que se ocupan de la higiene más que ahora, que las escuelas son una cosa insoportable, los baños son una cosa indecente; se ocupa de los programas formulados por los directores; quiere decir que los directores tenían la posibilidad o la autoridad para hacer sus programas, pero el Estado se los controlaba. Los códigos de 1904-1905 controlan, es decir, dan autoridad a esos directores para formular los programas de modo idéntico a lo establecido por este Código y adoptar el mismo texto que se fije para los institutos nacionales. Es decir, el Estado redactaba su cosa y los directores estaban autorizados a hacer sus programas, pero de acuerdo con lo que establecía el Estado; estaban obligados a observar la matrícula de los alumnos y las reglas establecidas por los institutos nacionales, por los institutos públicos, vamos a decir. Le confería al Consejo Universitario y al Consejo de Instrucción la facultad de designar delegados para presenciar los exámenes de los establecimientos particulares. De allí viene lo que todavía [se hacía] en mis tiempos de estudiante: venía el Consejo, mandaba a sus examinadores a examinar a las escuelas y después iba uno al Consejo a presentar los exámenes. Tenían la autoridad de conceder validez a los estudios realizados en los colegios particulares cuando estos tuvieran adaptados a las normas de los colegios. El Consejo Universitario y el Consejo de Instrucción podían suspender los planteles de instrucción privada que no se ajustaran a esta regla.

GL: ¡Imagínese! Impensable eso ahora.

MF: Impensable. Ahora ni siquiera se podría soñar eso. El Código de Instrucción Pública del 25 de junio de 1912 mantiene las mismas disposiciones relativas a la inspección y al control de la enseñanza privada, a sus

planes de estudio, el control de estudio, la validez académica que establecen los códigos de 1904-1905.

GL: Ya es Juan Vicente Gómez.

MF: Ya estamos entrando a Gómez, ahora viene una cosa muy importante que es la nulidad del Código de 1912; se alzó la gente. Sí, señor, se alza la gente y el primero de diciembre de 1914 el procurador general de la nación, por instrucciones del Ejecutivo Federal solicita ante la Corte Federal y de Casación la nulidad del Código de Instrucción de 1912. ¿Qué le parece? Ya están alzados.

GL: Los sectores privados.

MF: Sí, claro. Aduciendo y argumentando que sus disposiciones vigilaban, violaban la garantía de la libertad de enseñanza. Por eso le digo que esa libertad de enseñanza es la que le va a dar pie para todo.

GL: Eso lo promovió el mismo ministro de Instrucción Pública doctor Guevara Rojas.

MF: El doctor Guevara Rojas hizo algo más que eso: acabó con la libertad; ¡pobrecito! pero dejó algo importante que fue la ordenación del proceso educativo, esa es su contribución, aunque hizo muchas locuras; era un hombre simpático, pero hacia muchas loqueras. Bueno, era un hombre que venía de Europa, que venía influenciado por otras ideas. La Corte Federal y de Casación dictó una sentencia rápida, el 14 del mismo mes; el 1 de diciembre introdujeron la solicitud y el 14 le dieron la satisfacción.

GL: Eso es como para que pase al libro *Guinness*.

MF: Acogiendo todas las argumentaciones que da el procurador y declaraba la nulidad de los artículos porque decía que el Código vulneraba la libertad de enseñanza; de allí se pegaron para todo al extender su radio de acción a la enseñanza privada, respecto de la cual no cabe otra reglamentación que lo concerniente a la higiene, moral y el orden público; eso era todo lo que admitían; porque someter –esto era su argumento–, someter la enseñanza privada a la vigilancia del Ministerio de Instrucción Pública con fines restrictivos de la libertad de enseñanza no era concebible. Pero bueno, ¡la libertad de enseñanza cubría todo!

GL: Ese era el argumento del ministro Guevara Rojas.

MF: Por supuesto, pero lo peor es que la libertad de enseñanza la llevo él hasta todos los extremos; él no estaba contra la libertad sino que estaba a favor de la libertad; argumentaban que ese Código de 1912 imponía programas y prescripciones referentes a los exámenes en los institutos

particulares, y monopolizaba en favor del Estado el establecimiento de Escuelas Normales; imagínate, casi nada; porque se reglamenta la enseñanza privada y hace obligatoria la enseñanza de los colegios públicos y además de hacerlo para los colegios públicos también lo hace para los colegios privados, y allí es donde ellos se pegaban; porque someter a la enseñanza suministrada por los estados, de los municipios, a las mismas restricciones de los programas y textos nuestros y subordinar a la inspección de todos los institutos de enseñanza, aun a los particulares, exigía aptitudes y preparaciones especiales para el ejercicio de la docencia; tampoco estaban de acuerdo con eso. Es decir, que cualquiera podía ser porque le daba la gana. Todos esos eran argumentos contrarios en la Memoria presentada por el ministro de Instrucción Pública doctor Guevara Rojas en 1915; este defiende la sentencia, por supuesto; están alegando que el monopolio de la Educación por el Estado en vez de favorable es perjudicial, y Guevara Rojas propuso un régimen de absoluta libertad que trajo consigo muchas irregularidades, porque imagínate si todo el mundo estudiase como quisiera y presentase sus exámenes cuando él quisiera. Yo me preparaba en cuatro meses y listo, y el otro también; un verdadero desorden; uno no lo puede concebir, convirtió la educación privada en un desorden y especulación; los títulos se daban, bueno, imagínate tú, los amigos recibían los títulos como querían.

GL: ¿No se reservaba el Estado la entrega de títulos?

MF: Nada. Los títulos los daban los privados, se daban como favor, no se necesitaban exámenes; se vendían los títulos a quienes tenían capacidad adquisitiva.

GL: Como siempre. O sea que en esa época de Guevara Rojas fue un desbarajuste; en palabras de Prieto, que la usaba mucho.

MF: Un desbarajuste. Un completo desbarajuste; produjo un grave daño para la función social que el profesional honesto desempeña en la colectividad, eso es verdad; imagínese con qué animo trabajarían los maestros decentes con un desorden como este. Pero, a pesar de todo esto, se conservó el control de los exámenes por el Consejo Nacional de Instrucción. Eso existió hasta en la Universidad mucho tiempo, que la gente iba así, libremente, asistía con libertad y presentaba. A la muerte del doctor Guevara Rojas, fue necesaria una revisión rápida de todos estos principios de absoluta libertad que estaban formulados en las leyes que él redactó, para poder volver a establecer el control; eso sería tremendo.

GL: Aquí es donde viene la intervención del equilibrado ministro de Instrucción Pública, el doctor Rubén González, ¿no?

MF: Sí. Para volver al principio del control y la supervisión por el Estado sobre la educación hasta que se llegó con él a la Ley Orgánica de 1924; esa es la que le pone el cascabel al gato o intenta, pero ya Guevara Rojas había dejado por lo menos la degradación de la educación; porque hasta Guevara Rojas, la gente estudiaba así, pasaba de grados sin tener primer grado, segundo grado, tercer grado, eso es lo único positivo que deja Guevara Rojas, la gradación de la educación privada. La ley de 1924 elimina la libertad de estudio que estaba establecida por Guevara Rojas y que naturalmente favorecía de una manera impresionante a la educación privada; no me imagino cómo sería eso, cuántos títulos darían esos colegios privados; de 1924, en la época de Rubén González, se trata de poner un poco de orden a eso, entonces ya existe el Consejo de Instrucción, se vuelven a hacer los exámenes allí, se trata de poner orden en la casa.

GL: Y hay supervisión también, supongo.

MF: Sí, se establece la supervisión, bueno él, donde nosotros estudiamos en esa época, nosotros entramos a la Escuela Normal ya muerto Guevara Rojas; estaba Rubén González de ministro.

GL: Profesora Fermín, por el recuento muy interesante que usted me ha hecho de las reformas de leyes educativas y cómo en esas reformas se va viendo el Estado y la presencia del Estado, más bien ese Estado docente tiene como un perfil fiscalista. O sea, más que animador de pedagogías, de políticas propiamente educativas, es más bien supervisor.

Afirmación del Estado docente: de la instrucción a la educación

MF: Fíjese que hasta ese momento seguimos hablando de *instrucción*, tenemos una Junta de Instrucción, un Ministerio de Instrucción, no viene la palabra *EDUCACIÓN* todavía. La palabra *educación* viene después del 36. Es la Federación Venezolana de Maestros quien la propone.

GL: Con la reforma del 36, de los nuevos ministerios creados en julio de 1936.

MF: Sí, pero digamos, es la Federación Venezolana de Maestros la que comienza a cambiar los conceptos; todavía en la Escuela Normal en la que yo me gradúo nosotros somos *maestros de Instrucción Primaria*.

GL: Bueno, quien propone cambiar el nombre de Ministerio de Instrucción a Ministerio de Educación con toda una fundamentación científica es Prieto Figueroa, con el proyecto de abril del año 1936.

MF: Exacto, por eso es que digo que es hasta el 36 la cosa. Ya existe la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, ya está funcionando con otros conceptos, otras ideas y entonces es cuando Prieto llega al Congreso, entonces se establece ese cambio.

GL: O sea que la Ley de 1924 se prolonga hasta 1940.

MF: Hasta el 40 porque es precisamente la Ley del 40 la que cambia todo eso; es cuando Prieto ya está en el Congreso y él es un factor muy importante.

GL: Arturo Úslar Pietri es entonces el ministro de Educación.

MF: Exacto; entonces Prieto desde el Congreso, con un grupo que lo secunda donde está Ibrahim García, no me acuerdo quien otro, pero Ibrahim es el más notable de ellos, son los que están empujando desde adentro esa reforma de la Ley de Educación.

GL: La famosa Minoría Unificada.

MF: ¡Exactamente! La ley aprobada en 1940 es muy clara y precisa en cuanto a la función docente que le corresponde al Estado; ya entonces vienen nuevos conceptos, ya se han abandonado aquellos alegatos que existían en la opinión pública. Sin embargo, a pesar de todo eso, amparados en los alegatos de la Corte Federal y de Casación de 1914, los adversarios de la función docente del Estado y de la subordinación al Estado de las actividades educacionales vuelven a la Corte Federal llevando allí una solicitud de nulidad de la Ley de 1940.

GL: Dos demandas se introdujeron por los sectores conservadores y fracasaron.

MF: Sí, de manera que todavía están resollando por la herida. La Corte [Federal y de Casación], en una sentencia de cuidadoso estudio, a diferencia de la de 1914 que le dieron un pasado allí y la pasaron rapidito. En esta oportunidad la Corte Federal y de Casación dejó establecida una doctrina clara de la función docente del Estado.

GL: Allí tuvo un papel importantísimo el doctor Cristóbal Mendoza, que fue su defensor.

MF: También. Pero eso fue en la Corte. Pero en el Congreso fue Prieto, en parte fue redactor de la ley. El fallo se fundamenta en una moderna doctrina jurídica, allí está el doctor Mendoza, que pone por encima del

interés particular los supremos intereses de la colectividad y asienta “que la educación es una función social ejercida por el Estado para poner a los individuos en capacidad de cumplir sus deberes y de reclamar sus derechos que es norma de la actividad de todo ciudadano en un país democrático, lo que solo puede lograrse cuando el individuo tiene una conciencia formada dentro de un ambiente de solidaridad”; eso es texto de la Corte. En esa misma sentencia se dejó establecido que *el Estado interviene en la educación del pueblo con derecho y por deber*, eso es muy claro, muy importante. Cuando el ciudadano actúa particularmente en educación, es decir, se le da el derecho al hombre; si tú puedes fundar una escuela, ser maestro, todavía no está tan rigurosamente la cosa; las Normales, recuerde que para ese tiempo tenemos dos Escuelas Normales en todo el país en 1932, cuando nosotros nos graduamos; en una de ellas se gradúa un maestro que se llama Silvio Orta, por decirte. Silvio Orta es el único maestro que se gradúa en la promoción del 1932, cuando nosotras, en la Normal, graduamos 24 maestros que son las de mi promoción; ellos gradúan uno.

GL: En la Normal de Varones.

MF: Porque habían tenido en el internado una protesta con relación a la comida y expulsaron a un montón y el único que no se cuadró fue Silvio; por eso se gradúa así.

GL: ¿Esa es la Normal qué funcionaba en el Obispo, que había sido una cárcel?

MF: No, primero funcionaba en El Cuño, que era un cuartel, y después funcionaba en la estación del Obispo; y sí, las Escuelas Normales estaban en esas condiciones; al revés de lo que se produjo en Margarita, que había una cárcel construida y que Prieto la mandó a acondicionar para poner una escuela; bueno, entonces en esa misma sentencia del 40 se dejó establecido que el Estado interviene en la educación del pueblo *por derecho y por deber*, esa era la famosa expresión. La sentencia de la Corte Federal y de Casación de 1940 restableció el equilibrio retornando al orden en materia educacional y diciendo a los ciudadanos que contra los supremos intereses de la colectividad no pueden privar los intereses de personas o grupos.

GL: Eso es fundamental, hoy y mañana.

MF: Sí. De esa manera quedó establecido que la educación, esto es el texto de la Corte: “es función propia y esencial del Estado quién la ejerce directamente o recurriendo a la colaboración de los particulares que en este caso están en la obligación de someterse a las prescripciones fijadas

por la sociedad que es a quien le interesa la educación como servicio público fundamental”.

GL: O sea que vemos de parte de los liberales en el poder (porque estamos hablando en este momento del último año del gobierno de López Contreras), vemos una clara voluntad política que se expresa en la intervención del Estado en materia educativa.

MF: Sí, pero hay que hacer una salvedad: que ya en este caso no es el Gobierno el que está estableciendo eso, sino que hay un Congreso en el cual hay una representación no gubernamental encabezada por Prieto y por otro grupo que son los que están allí presionando para reestablecer la Ley y que tienen, además, su gente partícipe de la misma idea en la Corte Suprema.

GL: Esa Ley del 40, la lleva Úslar Pietri al Congreso, ciertamente, y la presenta, pero usted me ha dicho que Prieto tuvo algo que ver con esa ley en términos de la redacción de algunos de los artículos, por ejemplo.

MF: No, lo que pasa es que Prieto como senador transforma el texto que viene; por eso te digo que en esta ley ya existe la presencia del Estado, pero también la presencia de un grupo de oposición, vamos a decir así, representantes de la sociedad que desde el Congreso son los que transforman ese proyecto y lo convierten en ley.

GL: Recuerdo que una de las discusiones más fuertes o más interesantes fue la que se refiere a la gratuidad, porque la ley venía con una gratuidad recortada, muy mezquina, que por cierto fue apoyada por Rómulo Gallegos; esa tesis fue apoyada contradictoriamente por Rómulo Gallegos, mientras que Prieto y otros senadores parlamentarios se opusieron a ella y por supuesto triunfaron en su discusión.

MF: Bueno, yo no quiero hablar mal de Rómulo Gallegos, pero la verdad que don Rómulo estaba allí, tú sabes, todavía no estaba muy vinculado a nosotros en esa época; sabes que él siempre dijo que era un literato prestado a la política; la verdad que en ese momento estaba todavía más que prestado. Él fue ministro y todas esas cosas, pero como ente voluntario; uno sabe que él era un hombre revolucionario por sus novelas que uno lee, pero de allí a participar en estas cosas... había como un desfase ante su personalidad de escritor que él era.

GL: El educador Gustavo Adolfo Ruiz, en un trabajo titulado “Multivisión de Gallegos”, señala que en la revista *Alborada* los artículos de

Gallegos de 1909 revelan más a un positivista spenceriano en materia educativa.

MF: Es que en realidad él pertenece a ese grupo de positivistas que no están desde luego a tono con las ideas que viene trayendo Prieto de la Federación de Venezolana Maestros; nosotros somos otra camada que venimos ya con otras ideas. El positivismo se quedó atrás; nosotros no somos positivistas, por eso él se resintió, yo pienso que él estaba allí pero que no participaba en esas cosas, no participaba activamente, conociéndolo yo como lo conocí a don Rómulo Gallegos.

GL: Volviendo al tema central, o sea que en la Ley del 40 la sentencia de la Corte Federal y de Casación deja claro que el Estado está en su deber y derecho de intervenir en materia educativa.

MF: Claro, sí, es clarísimo. Allí queda definitivamente establecido de una manera muy clara lo que es la función docente del Estado. Sin embargo, no podemos decir que hemos ganado toda la pelea; la serpiente sigue viva, está allí dominada y tal. Y eso lo vamos a ver muy claro en el último episodio que yo considero fue la lamentable tragedia del Decreto 321 en mayo de 1946.

G.L.: Profesora Mercedes Fermín, antes que avancemos me interesa preguntarle algo. ¿Ya en los años finales de la época gomecista, además de los temas pedagógicos tratados por la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, estuvo la cuestión relativa al Estado y la educación, asunto que tanto debate suscitó desde 1936 y que diez años después Prieto Figueroa presentó como tesis de política educativa?

MF: Creo que la política no estuvo nunca ausente en las intenciones de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y, posteriormente, de la Federación Venezolana de Maestros, pero es explicable que en el período histórico en que nació la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, bajo la férrea dictadura de Gómez, era imposible exteriorizar ningún criterio que pudiera considerarse político, porque todos ellos iban a ser contrarios al régimen; tan es así, que una cosa tan simple, tan ajena a la política como fue el famoso *Silabario* del ministro de Sanidad Carballo, nos acarreó sanciones. De manera que no era necesario ser explícito en materia política o ideológica porque cualquier acción que se presentara como de signo político tenía que ser sancionada. Así pues, la Sociedad de Maestros tuvo su interés político. Y ya yo le he dicho cómo los sábados en el Colegio San Pablo se invitaban

a personas que no eran connotadas del régimen para participar en estas conferencias que se daban los sábados; por eso estuvo allí Úslar Pietri con Andrés Eloy Blanco. Así que sí tenía su intención política, pero no era exteriorizada en documentos, sino que se mantenía en el subconsciente, vamos a decir, de las personas que realmente la constituían, los líderes de esta organización. Posteriormente, cuando se crea la Federación Venezolana de Maestros, ya teníamos otro ambiente, ya habíamos trasmutado la trágica vida de la dictadura y se había abierto un clima de libertades que permitían entonces hablar un poco más claro y, en ese sentido, ya la Federación Venezolana de Maestros tuvo una organización más amplia y discutía problemas porque estaban relacionados con los derechos del niño que ahora parecen una novedad; me dio mucha risa pensar que el otro día en una organización internacional por allí se creó algo que se llama “los derechos del niño”; nosotros, en 1936, en la Primera Convención de Maestros, publicamos la *Carta de los derechos del niño* que, por cierto, nunca le han hecho honor al compañero Rubén Córdoba, quien redactó eso y quien lo presentó a la Federación Venezolana de Maestros. Bueno, de manera que ya nosotros tuvimos la *Carta de los derechos del niño* en 1936, y esa *Carta de los derechos del niño* era sinceramente un documento político.

GL: Porque obligaba al Estado.

MF: Completamente. Estaba vinculado, inspirado en la filosofía del Estado docente, indudablemente, pero allí no se decía nada de eso, no se pronunciaba la palabra Estado docente; expresiones, nada; pero toda la carta era como quien dice un dechado de documento político. Así como la *Carta de los derechos del niño*, también estuvieron presente en los principios filosóficos, pedagógicos de la Federación Venezolana de Maestros todo lo relativo al ámbito que podríamos llamar los *derechos del maestro*; así como teníamos las obligaciones, teníamos también los derechos del maestro; ciertamente la Federación Venezolana de Maestros no fue un organismo sindical, pero ella cumplía las funciones en mejor grado, desde el punto de vista de suficiencia, que los llamados sindicatos, que luego degeneraron la acción del maestro y nos han conducido a esta situación tan lamentable que estamos viviendo, en que los maestros solamente se mueven para pedir aumento de sueldo.

Estado docente y gomecismo

GL: Profesora Fermín, hablando de la época gomecista, le voy a hacer una pregunta un tanto provocadora, y voy a comenzarla de la siguiente manera: ¿Hubo Estado docente en los 27 años de dominación gomecista? Se lo pregunto porque si bien algunos autores como Alexis Márquez Rodríguez y Manuel Fermín, desde posiciones ideológicas bien distintas, se refieren a ese período como evidente degradación de la escuela venezolana, de postración de nuestra enseñanza, de panorama desolador, de barbarie y total ignorancia, etc.; otros autores, como Rafael Fernández Heres, coinciden en sostener que semejante juicio sumario no permite reconocer que con Gómez se articuló con criterios consistentes y coherentes el sistema escolar venezolano bajo el control del Estado; cito textual a Fernández Heres: “Que la arquitectura de la educación venezolana se diseña en ese período y se redacta la legislación para disciplinar la organización de la instrucción y dar a la misma el carácter de servicio público y por tal el fortalecimiento de la presencia del Estado en este importante sector de la vida nacional”. Esto está en *Memorias de cien años*, el tomo cuarto. También, el mismo autor refiere la labor del doctor Gil Fortoul y Guevara Rojas, quien, en el trienio 1914-1916, se afirma, estableció una estructura moderna del sistema escolar venezolano. Repito, esto me obliga a preguntarle: ¿Hubo Estado docente en el gomecismo o con el gomecismo? ¿En que se diferenciaba de la concepción de ustedes en la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria o en la Federación Venezolana de Maestros?

MF: En la referencia aquella que hicimos anteriormente con relación a la definición de Estado docente nosotros podemos decir que consideramos Estado docente la responsabilidad que el Estado tiene de sostener un sistema escolar creando las escuelas para satisfacer las necesidades de la población y sosteniendo esas escuelas, creando escuelas para preparar a los maestros y responsabilizándose en lo que pudiéramos llamar lo más importante del problema educativo. Desde ese punto de vista yo no creo que hubo un Estado docente, nosotros vimos cómo fue la evolución en nuestra revisión que hicimos anteriormente y vimos cómo fue la evolución de las responsabilidades del Estado con aquellos decretos y aquellas cosas que se hacían para crear las escuelas y para vigilar la educación privada, responsabilizando a esta gente para crear comisiones para controlar esta

educación privada. Pero yo no creo que eso sea propiamente el Estado docente. El Estado docente implica la responsabilidad que tiene el Estado de dar educación a la población y en ese sentido, es verdad que durante el tiempo de Gómez, había escuelas, sí, como no, pudiéramos decir que Guzmán Blanco con su Decreto se preocupó por la educación y quizá encontramos en eso un germen allí, un espíritu del Estado docente en el Decreto de Guzmán de 1870. Pero de allí, del simple Decreto, a lo que podríamos llamar la realización práctica de la obligación del Estado, que es verdaderamente el Estado docente, las obligaciones del Estado de suministrar y de dar las oportunidades para que la gente se eduque, hay una distancia grande, y cuando llegamos a Gómez, bueno, entonces basta decir que en esa época las mujeres no tenían derechos a acceder a la educación secundaria; de casualidad podían ir a la escuela primaria, y esa es la razón por la cual mi padre con toda la familia tiene que dar el salto de Margarita a aquí [Caracas] cuando yo terminé el sexto grado, porque no podía ir a un liceo, estaban vedados los liceos para las mujeres, apenas tenían acceso a las Normales, que era una, existía una Escuela Normal en todo el territorio nacional para los hombres y una Escuela Normal para las mujeres. Pero de allí al Estado docente hay unas cuantas cuerdas de diferencia, y luego no había atención. Y luego, esa miserable ración que se daba de una Escuela Normal para todo el territorio a pesar de que éramos un escaso millón de habitantes el que existía en nuestra población; pero la intención era esa, limitada; una Escuela Normal que daba una beca por estado, de manera que ya estaba limitada esa Escuela Normal a veinte becas, veinte becarios. La Escuela Normal a la que yo asisto es una que tenía un poco más de veinte internas, porque tenía su internado que era para las becarias de todo el país. Y luego tenía un sector externo, que era al que íbamos las personas que vivíamos en Caracas, de manera que teníamos unas externas y otras internas.

GL: ¿Usted era externa?

MF: Externa, claro, porque vivía aquí, y en mi casa vivía otra persona amiga que iba a la Escuela; de manera que papá cumplía más con el Estado docente que el Estado. El Estado daba veinte becas; pasaron muchos por mi casa que fueron a la escuela sostenidos por él. Entonces pienso que para un millón de habitantes, vamos a suponer que era un millón de habitantes en total, se tenía una Escuela Normal en la cual había una beca por Estado y en total la Escuela Normal tenía setenta alumnas.

GL: ¿Dónde quedaba esa Escuela Normal?

MF: De Marrón a Cují, número 45. En donde después estuvo la Escuela República del Paraguay, en cuya escuela yo di clases. Fue mi primera aceptación como maestra; yo fui a trabajar a esa misma Escuela Normal. Escuela Normal de Mujeres y Escuela Normal de Hombres.

GL: Y la otra era en la que estudió Gustavo Adolfo Ruiz, en el Obispo, o cárcel del Obispo.

MF: Exacto.

GL. Porque Ruiz me contó que él estudió allá desde el año 1931 al 34. Él egresó en el año 34.

MF: Estuvo ahí y antes estuvo en el Cuño; esa era el privilegio de cárceles para hombres; estuvo en el Cuño también. Bueno, y allí, el año en que yo me gradué, se graduó en la Escuela Normal de hombres un solo maestro, lo resalta por allí Rómulo Betancourt en un discurso, un muchacho amigo nuestro que se llamaba Silvio Orta, eso es histórico.

GL: O sea que usted disiente en este aspecto de lo que sostiene Fernández Heres. Él privilegia el intervencionismo del Estado o la supervisión del Estado, o el control del Estado para sostener que hubo Estado docente.

MF: Pero lo que pasa es que eso no es la esencia del Estado docente. Ese es el punto que no distinguen. La esencia del Estado docente viene desde el punto de vista de la filosofía. Es decir, el Estado docente es aquel que tiene la responsabilidad de crear y proveer las oportunidades para la educación de la gente, eso es lo que es Estado docente.

GL: Más que control y más que supervisión, que es un aspecto también del Estado docente.

MF: Es que lo uno trae a lo otro, una cosa trae a lo otro. Si yo creo esto, yo tengo que controlarlo. No puedo dejar que usted haga su escuela como le dé la gana. Precisamente por mi preocupación, porque yo no voy a permitir que se creen unas escuelas donde usted enseñe lo que usted quiere, yo tengo que preocuparme por esa orientación, entonces el Estado docente, como creador de las oportunidades para la educación de la gente, también debe vigilarla. No es como en el caso, por ejemplo, de las monjitas del San José de Tarbes, quienes tenían una Historia de Venezuela en donde decían que Bolívar era un facineroso. Bueno, afortunadamente la sobrina, pariente del doctor Rubén González, que estaba en el San José de Tarbes, iba a almorzar a la casa de Rubén González —esto es una buena

anécdota—, y entonces se le ocurrió al doctor Rubén González, pues ella dejó sus libros allí, y a él se le ocurrió coger el librito y ponerse a hojearlo, y él se encontró con ese “pequeño detalle”. Y naturalmente fue prohibido inmediatamente; lamentablemente no expulsaron a las tales monjas esas; debieron haber tomado la oportunidad.

GL: Este es un caso de intervención necesaria del Estado como Estado docente.

MF: Exacto. Entonces allí no podíamos dejar que las escuelas privadas enseñaran lo que ellos quisieran, sin control del Estado, sin vigilantes del Estado. Entonces el Estado docente no solamente implica la preocupación del Estado por dar oportunidades a la gente para que vaya a la escuela, crear las escuelas; también implica supervisarlas; darles oportunidades al sector privado para que cree las escuelas y hagan su negocio con las escuelas; pero vigilar ese negocio; esa es la vigilancia del Estado. Es que es un negocio entre comillas, pero el de ellos, los privados, es un negocio verdadero.

GL: Exacto.

MF: El de ellos es un negocio para coger plata, el de nosotros es un negocio que nos concierne.

GL: Claro, como asunto público.

MF: La Federación de Maestros era un organismo que defendía los derechos de los maestros, pero al mismo tiempo defendía los intereses de la escuela y de la educación. Entonces, eso es lo que se quebró, lo que verdaderamente vino a desaparecer.

GL: Una institución que, pudiera decirse, era conciencia vigilante de ese Estado docente.

MF: Es verdad, naturalmente, porque se inspiraba en los principios del Estado docente.

Estado docente: Prieto y la Acción Democrática del Trienio

GL: La Federación de Maestros era, a la vez, crítica y responsable. Profesora, el 3 de agosto de 1946 Prieto Figueroa expuso a los maestros reunidos en la Escuela Normal de Caracas Miguel Antonio Caro el cuerpo teórico de su tesis relativa al Estado docente, eje de la política educativa de la Junta Revolucionaria de Gobierno y del gobierno democrático de Rómulo Gallegos. Según esa tesis, todo Estado responsable y con autoridad

real debía asumir la orientación general de la educación; sus principios expresan su doctrina política y conforman la conciencia de los ciudadanos, y tales fines no deben responder al interés de selectos grupos, sino al interés nacional. ¿Recuerda usted los pormenores de la discusión de esa tesis en el interior de la Federación Venezolana de Maestros o de la Dirección educativa y política de AD? ¿Cuál era entonces la posición de Rómulo Betancourt al respecto? ¿Tuvo esa tesis apoyo del magisterio reunido en la Federación Venezolana de Maestros?

MF: ¡Pues claro! ¡Por supuesto! Prieto era no solamente el líder, como quien dice, de ese espíritu, sino que era también el vocero de una conciencia que existía en el partido apoyando esa posición. Quiero decir con esto que Prieto no era una individualidad, que defendiera una tesis de él, sino que lo que Prieto hacía en ese momento era la tesis de la Federación de Maestros y la tesis del partido Acción Democrática.

GL: ¿Y en ese entonces Rómulo estaba de acuerdo con esa tesis?

MF: Absolutamente.

GL: ¿Y qué discutieron internamente en la Dirección de Educación de AD?

MF: Es que, en ese momento, Prieto como dirigente del partido, y yo... ¿Quiénes más? Dos o tres personas. Yo creo que allí estábamos, y perdona la inmodestia, pero creo que estábamos Prieto y yo. Y después venían algunos que no eran representantes ni voz del partido, pero que eran dirigentes de la Federación Venezolana de Maestros, como Víctor Orozco, Luis Padrino; esta es la gente que estaba formando parte y que eran simpatizantes nuestros, pero que no eran militantes.

GL: ¿Orozco y Padrino nunca militaron, sino que estuvieron participando en la Federación?

MF: Siempre fueron simpatizantes nuestros, militantes de la Federación Venezolana de Maestros, pero nosotros no los consideramos militantes del partido porque en ese momento no era necesario.

GL: Prieto y usted sí eran los más militantes.

MF: Claro, Prieto y yo éramos los que estábamos en la candela, como usted dice; indudablemente, permanentemente, porque somos los fundadores. Yo le menciono a Orozco y a Padrino porque ellos son fundadores de la Sociedad Venezolana de Maestros y pertenecen al mismo grupo de la fundación, como Rubén Córdoba. Pero, cuando está Prieto planteando esa cosa, lo está planteando ya en tono partidista y entonces yo soy secretaria

de Educación del partido, miembro del Comité Ejecutivo Nacional; Prieto es miembro del Comité Nacional y ya estamos planteando una acción de gobierno, como quien dice.

GL: Como tesis o programa, o parte del programa...

MF: Del partido.

GL: Del partido que tiene una mirada de la nación. Ya no solamente una fracción gremial magisterial.

MF: Es correcto, es lo que quería decirle; porque Prieto en ese momento, lamentablemente, no es ministro de Educación por ingenuo; yo no sé, me provoca decir una palabra un poco más fuerte.

GL: Ser secretario de Gobierno era una tremenda responsabilidad, que fue la razón que él expuso.

MF: Sí, pero lamentablemente; él tenía que haber sido ministro de Educación.

GL: Porque su nombramiento duró veinticuatro horas.

MF: Exacto, él tenía que haber sido ministro de Educación, pero por demasiado humilde aceptó que Rómulo Gallegos quisiera que Humberto García Arocha fuera ministro; entonces él declino y dejó obrar a Gallegos; allí yo no hubiese sido humilde; yo le habría dicho a Gallegos: a mí me nombró ministro Rómulo Betancourt; lo lamento mucho don Rómulo, pero a mí me nombró Rómulo.

GL: Lo que pasa es que Rómulo lo quería al lado como secretario de Gobierno, es lo que yo interpreto.

MF: Esa es la verdadera historia. Lo que sucedió fue que Gallegos pasó por la oficina de Prieto primero y le dijo lo que le parecía, y Prieto dijo: "Cómo no, maestro". Lo agarró por ese lado, por esa debilidad; y mientras, Gallegos caminaba de ahí a la oficina de Rómulo, en Miraflores, que estaba como a dos cuartos. Yo, siendo Prieto, llamo a Rómulo y le digo que para allá va Gallegos. Rómulo le dijo a Gallegos: "Pero si acabo de nombrar a Luis Beltrán". "Sí, pero ya yo pasé por allá y me arreglé con él". Esa es la historia verídica, me la contó Prieto y después Rómulo, porque yo sí estaba indignada con ese nombramiento de Humberto García Arocha.

GL: Y eso no se sabe.

MF: Por supuesto, nadie lo sabe; lo sabe usted ahora porque se lo estoy contando yo. Pero esa es la realidad. Rómulo Gallegos hizo esa jugada, vino a casa de Prieto y sorprendió al alumno, porque para eso sí era alumno de él; y él le dice que sí, que *cómo no, maestro*.

GL: Profesora, cuando entrevisté a Prieto en el año 1992, él me respondió cosas muy interesantes que...

MF: Sí, pero él nunca le hubiera contado eso.

GL: No, esto no. Me refiero a las fuentes de donde bebe Prieto Figueroa esta idea del Estado docente, porque es que la pedagogía de la Escuela Nueva o la Escuela Activa, cuando pasa de Inglaterra a Francia o Alemania comienza a ensancharse y aquí hay otros elementos que es la parte social y política. Es decir, ya es una pedagogía que no solamente adquiere una transformación de los métodos, sino que va mucho más, según lo que he leído.

MF: Es que Prieto, y a eso le tengo que responder, es que Prieto tenía mucho contacto con la producción literaria europea; leía mucho todo lo que fuera producción pedagógica de los italianos, que en ese momento llevaban la bandera, porque los ingleses nunca se distinguieron mucho por eso.

GL: Los autores alemanes también.

MF: Los alemanes y los italianos. Que eran la vanguardia de la revolución pedagógica, vamos a decir; no eran ni Inglaterra ni Francia, ni mucho menos España; ahora bien, España sí publicaba todo eso. Las publicaciones de la *Revista de Occidente*, de todas esas editoriales; claro, eso ya se venía; Prieto bebía todo eso, entonces estaba informado de esas cosas y a eso le ponía su acento ideológico, personal. De manera que por eso nosotros recibimos eso. Además, que ya en los Estados Unidos estaba surgiendo también, con John Dewey, esta nueva escuela del hacer, del trabajo, que es la idea de Dewey.

GL: Que influye en tantos pedagogos famosos europeos y americanos.

MF: En muchos. De Dewey de los Estados Unidos salta entonces hasta Europa este concepto, y entonces Prieto está informado de todo eso; naturalmente él lo trae a las discusiones de la Federación de Maestros e indica eso. Y, entonces, nosotros estábamos, como quien dice, beneficiándonos de esta última palabra que hay en los pedagogos europeos y americanos.

GL: Y allí viene ese componente político que es la responsabilidad del Estado en la educación con miras a la nación.

MF: Eso es lo que le da el tono a nuestro concepto de Estado docente, esa filosofía, digamos.

GL: En Resumen, por lo menos en los años 1946, 1947 y 1948 y aún antes, Rómulo Betancourt estaba de acuerdo con esa tesis.

MF: Completamente de acuerdo. Rómulo se distancia de Prieto por el asunto clerical y la cosa de la Iglesia a partir del Decreto 321. Por eso es que yo le digo que a mala hora Humberto García Arocha fue ministro de Educación, porque si él no es ministro de Educación, el 321 no existiese. Cómo Prieto se descuidó de haber leído ese decreto: nunca me lo contestó, nunca lo aclaré si él leyó el decreto, si lo discutieron; se confiaron.

GL: Según García Arocha —yo expongo todas las versiones, la de Prieto, la de García Arocha pues a ambos los entrevisté en el año 92, tuve la fortuna y hablamos sobre este punto, obviamente—; bueno, según García Arocha, Prieto no solamente conoció el decreto, sino que le dijo que ese era un “decretico”, que él esperaba un decreto mucho más radical, eso fue lo que me comentó él.

MF: Y por eso perdimos nosotros la credibilidad; bueno, se armó lo que usted conoce. Yo no estaba aquí, yo estaba en Chile.

GL: Profesora Fermín, ese concepto del Estado docente, articulador de políticas educativas, ¿suponía la exclusión de otros actores del proceso educativo tales como los padres y representantes, las organizaciones culturales, económicas y los sectores religiosos?

MF: No, absolutamente.

GL: Esa es la acusación.

MF: No, por el contrario, la filosofía del Estado docente implica la responsabilidad del Estado, no solamente de crear las escuelas sino de incorporar también a los padres; tan es así que hay un decreto que responsabiliza a los padres de mandar a los hijos a la escuela; eso es parte de la responsabilidad del Estado, preocuparse porque los padres manden a sus hijos a la Escuela. De manera que no es aquella cosa que decían existió en algunos países socialistas en que el Estado tomó a los niños y se los quitó a la familia; no, absolutamente no; por el contrario, incorpora a los padres a la preocupación de la educación de sus hijos.

GL: Incluso la figura de los padres y representantes, quienes la promueven en la *Revista Pedagógica* son ustedes.

MF: Así es, claro. Por eso es que parte de la incorporación de los padres a asumir su responsabilidad.

GL: O sea que esto fue una fabricación ideológica, digo yo, de los adversarios de ustedes.

MF: Naturalmente. Todo eso viene, todo tiene su origen, en el anticlericalismo de Prieto; entonces de allí los curas tomaron ese punto de partida,

y ya le endilgaron a Prieto un montón de cosas. Y eso es lo que produce después la ruptura, digamos, si pudiéramos hablar de ruptura, de Rómulo con Prieto; es también el problema del anticlericalismo. Cuando Rómulo se da cuenta de que es la Iglesia la que está contra el Decreto 321, en aquel movimiento gigantesco como me cuentan que fue, entonces Rómulo dice: “Bueno, no voy a perder el todo por el todo, voy a jugar hasta aquí”.

GL: Se tambaleó el gobierno.

MF: Por supuesto, claro que sí, no ha habido nada de un movimiento que haga tambalear al gobierno como ese del 321. Esa es la obra de Humberto García Arocha, su “gran obra” y nos hizo una solemne broma.

GL: Es decir, que los partidarios del Estado docente no se oponían para nada a la participación de lo que hoy llamamos la sociedad civil en la educación.

MF: Al contrario, si es que parte de la preocupación del Estado, como Estado docente, era incorporar a la sociedad civil a su preocupación por la educación; porque es que la sociedad civil nació para eso; en realidad, el único factor que tenía interés en esa cosa era la Iglesia, si vamos a ser claros, porque tenían su colegio de curas. Y entonces ellos vieron afectados sus intereses, por eso es que el Decreto 321 crea esa conmoción también. Era una cosa fuerte, y con eso lo único que logramos fue que se fortaleciera más el poder de la Iglesia, de todos esos sectores del clero; bueno, no propiamente del clero; hablando del clero, yo disiento de esa idea, porque yo no creo que los colegios que tienen las congregaciones están defendiendo a ningunos intereses del clero, honestamente hablando. ¿Cuál clero? ¿Acaso el Colegio La Salle está defendiendo los intereses de qué? La congregación La Salle tiene en el mundo entero unos colegios, pero es una congregación que se preocupa por su educación y ya está; pero ellos no tienen filosóficamente ninguna cosa detrás de eso. Porque no lo han sido, porque La Salle está aquí hace más de un siglo, ¿no? Son poderosos aquí, en Barquisimeto y no sé si en Maracaibo, no sé en qué otra parte, pero la gente que produce, no son gente, como digamos, de batalla, son como los Luis Herrera [Campíns], esa gente de menor cuantía, creo yo; no es como el San Ignacio; ya eso es otra cosa; los Jesuitas son otra cosa; históricamente y universalmente son gente que tienen una filosofía y que tienen una obra que sabe a dónde va, y esos nunca han estado contra el Estado, porque a ellos no les interesa eso. ¿Dónde te encuentras tú un artículo de La Salle hablando de la educación? Todos tienen sus colegios

y educan a sus muchachos, son buenas gentes, pero más nada, porque la Orden La Salle, como todas las órdenes enseñantes, cumple su función ahí, mientras que la Orden de la Compañía de Jesús es otra cosa, es un poder que se enfrenta al papa, y con eso decimos todo. Es un poder porque tiene, vamos a decir que tiene, una misión desde el punto de vista de la formación de la gente y las obras de la Compañía de Jesús; muy poderosos donde quiera que estén; si en alguna parte llegaron a ser nada fue aquí en Venezuela, en un momento en que el Colegio San Ignacio graduó cuatro muchachos, cuando la educación pública estaba en alto.

GL. ¿Por qué?

MF: Porque nosotros habíamos logrado darle a la educación pública un ascenso y una calidad que en ese momento no lo tenían los jesuitas porque estaba en manos de puros españoles, la mayor parte.

GL: Con relación al tema que tratamos del Estado docente, la Federación Venezolana de Maestros propuso a la constituyente de 1947 los principios doctrinales aprobados en la Décimo Primera Convención Nacional del Magisterio que, al juicio de esa organización magisterial, debían incluirse en la Constitución que se discutía; de esos nueve principios, el segundo afirmaba que la educación venezolana “es función propia del Estado”.

MF: Sí.

GL: Es más, en la segunda discusión del proyecto de la Constitución nacional, en la sesión del 6 de marzo, usted como dirigente magisterial y diputada electa por AD, propuso la sustitución del artículo 43, por un articulado que le diera más precisión y amplitud, pues el artículo en cuestión no reconocía la realidad del Estado docente en la Venezuela de esa época. El artículo 43 propuesto por usted garantizaba a los habitantes de la república el derecho a la educación y establecía que la misma era: “función esencial del Estado”. Ahora bien, esa esencialidad, hasta hoy, es puesta en duda por unos y negada, si no combatida, por otros. ¿Qué piensa usted hoy de esa tesis cuando los sectores neoliberales piensan en la privatización de la educación; cuando desde otras posiciones la Iglesia católica afirma que esa esencialidad le corresponde a los padres, a la sociedad civil y en última instancia a ella misma?

MF: Pero es que precisamente hemos retrocedido en la discusión que dejamos allá por los años 40, cuando la Federación de Maestros estaba en su verdadera esencia de luchadora por estos problemas y que llevaba la voz cantante; esos principios que discutimos originalmente en la Federación

de Maestros y que fueron llevados por mí como responsable de la fracción de los maestros a Mérida, que fue donde recordamos esa cosa, se me comisionó entonces a mí.

GL: Esa fue la Convención de Mérida, ¿no?

MF: Exacto, la Convención de Mérida donde yo fui electa presidenta de la Federación Venezolana de Maestros, y entonces se me encomendó como miembro de la Constituyente la responsabilidad de presentar esos principios convertidos en artículos para ser incorporados a la Constitución. Nosotros no estábamos satisfechos con la cobertura, pudiéramos decir así, hablando en términos de ahora, que le daba el Estado a la educación en su totalidad; por eso es por lo que nosotros hablamos de la esencia de la Educación, porque consideramos que el Estado debería asumir su responsabilidad creando las instituciones y no solamente las escuelas, sino las instituciones educativas que pudieran dar oportunidad al ciudadano, al pueblo, a la población en general para acceder a la educación; porque es verdad que se habían creado escuelas, había escuelas, se habían incrementado el número de las Escuelas Normales; se habían creado durante el Ministerio de Prieto diez Escuelas Normales en el país cuando no teníamos sino una sola anteriormente, una para hombres y otra para mujeres; se habían creado las Escuelas Técnicas, Escuelas Rurales, Escuelas Agrícolas, pero hacía falta que el Estado estuviera presente en aquellos sitios donde había necesidad; no era un afán de dominio del Estado, era un empeño en cumplir a cabalidad la función de Estado docente, dando las oportunidades a toda la gente. Hoy, por ejemplo, no estamos cumpliendo con esa función. ¿Cómo hacemos con la cantidad de niños que quedan fuera de la escuela, que hemos llamado, que los llaman, yo no los llamo así, *desertores escolares*? Ellos no son desertores escolares, ellos no están desertando de nada: ellos no pueden ir a la escuela, no tienen oportunidad.

GL: Ellos están desertados socialmente, que es otra cosa.

MF: Exacto, la sociedad los ha desertado.

GL: Podiéramos decir que es la primera razón.

MF: Sí, cómo no. De manera que no los podemos llamar desertores porque ellos no estaban en la escuela y se fueron; es que la escuela no los ha incorporado, el Estado no los ha incorporado y ha hecho algo peor: las escuelas las han reducido a la mitad con ese condenado turno; es algo criminal que se haya reducido la atención de los niños a la mitad del tiempo y que se les haya abandonado a su suerte para que estén por allí deambulando

por las calles con drogas, no trabajando, aprendiendo criminalidad, lo que sea; de eso es responsable el Estado porque no les ha dado la oportunidad, no se está cumpliendo.

GL: O sea que usted está aún de acuerdo con esa tesis que defendió acerca de la esencialidad del Estado.

MF: Por supuesto.

GL: ¿Hoy más que nunca usted considera que es importante aplicar ese concepto?

MF: Por supuesto, y por eso es que estoy de acuerdo con el principio de que debe volver a dar la escuela completa. No es posible que nosotros tengamos una cantidad de niños vagando por la calle, haciendo lo que les da la gana porque no tienen a dónde ir, porque no hay una escuela que los reciba.

GL: Con este cuadro social de empobrecimiento es peor todavía.

MF: Por eso. Es peor que antes, en estos momentos estamos peor. Y entonces, bueno, por eso cuando se habla de los programas, ¿pero tú quieres programa más importante que ese? Volver a dar la oportunidad de una educación como la que tuvimos en los años 40; ¡que felicidad si pudiéramos llegar a eso, yo creo que con eso bastaría! Si nosotros lográramos la creación de Escuelas Normales para formar. ¡Nada de maestros graduados en la universidad! ¡Eso es una estupidez de Luis Manuel Peñalver! ¡Él nunca ha sido maestro! Si nosotros lo que tenemos es que crear una Escuela Normal. ¿Cómo es posible que Francia...?, el país que ha llegado a ser Francia con sus Escuelas Normales.

GL: Y Alemania también.

MF: Alemania también, cómo no.

GL: ¿Y Estados Unidos? Usted que conoce su educación.

MF: Y los Estados Unidos tiene su *Teacher Scholar*. Y después ellos van a la universidad y hacen su máster, y su doctorado si quieren. Pero los maestros se gradúan en los *Teacher Scholar*, eso es lo natural. Entonces vamos a crear las Escuelas Normales y vamos a darles a los maestros un entrenamiento tal para enseñar en su escuela primaria, y reduzcamos los programas de escuela primaria a los lineamientos importantes, a lo más esencial, vamos a enseñarles a leer, escribir, razonar, conversar.

GL: Ahora, el director de orquesta de todo ese proceso es el Estado, sin lugar a duda.

MF: Debería ser.

GL: Y allí la esencialidad que usted está defendiendo.

MF: Exacto, que si eso no lo hace el Estado no lo hace nadie. ¿Cómo va a nacer la sociedad civil?

GL: Claro, si no tiene apoyo del Estado, tampoco.

MF: La sociedad civil no es sino el terreno abonado en donde el Estado actúa.

GL: Sí, en colaboración.

MF: Nada más; entonces la sociedad civil, cómo no, fulano, Juan, Pedro, Martín. La sociedad tal, Fe y Alegría. Esos están colaborando para que sea así, pero es el Estado quien debe decidir. El Estado es quien tiene que trazar los lineamientos de lo que tiene que ser la educación y la esencialidad de la educación. Ahora, después de eso, tú caminas y llegas a ser.

BIOGRAFÍAS



MERCEDES FERMÍN: MAESTRA DE LA ESCUELA NUEVA, DEFENSORA DEL ESTADO DOCENTE Y DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE MASAS*

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 posgomecista con el que se inicia la apertura democrática.

No fue Mercedes Fermín, entre esas mujeres, una más, sino una muy prominente lideresa; 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 solo 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.

* Este artículo de investigación fue publicado en la obra *Venezuela: medio siglo de historia educativa, 1951-2001. Descripción y análisis del sistema escolar venezolano y sus modalidades*, MPPEU, 2011. En el 2007, en el contexto de las XII Jornadas de Investigación, presentamos una publicación titulada *La maestra que fue Mercedes Fermín* en homenaje a tan ilustre y combativa educadora.

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 tabaco¹.

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 su sensibilidad, no menos artística que social, la colocaron de modo activo y

1 Carmen Clemente Travieso. *Las luchas de las mujeres venezolanas*, Agrupación Cultural Venezolana, Caracas, 1962, p. 7.

relevante al lado de las luchas culturales y cívicas iniciadas y dirigidas por el doctor 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 doctor 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, cuya vida y destino está unido a las luchas del magisterio venezolano, porque la suya fue vida creadora y comprometida que vivió un 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 el 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 estas, 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 caleidoscópicas 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 ella 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. (...). Él 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, (...). Cuando 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 Lamas².

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 solo 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 sociedad³.

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 mundo⁴.

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 solo 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.

2 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

3 Efraín Subero. *La memoria en Venezuela*, Biblioteca Masónica de Venezuela, Caracas, 2000, p. 420.

4 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

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; estas 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 doméstica⁵.

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 estas “planificada desde las instancias del poder político y del poder coercitivo y espiritual de la religión”⁶.

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

5 Emma Martínez. *La educación de las mujeres en Venezuela (1840-1912)*, Fondo Editorial de Humanidades, UCV, Caracas, 2006, p. 231.

6 *Ibid.*, p. 233.

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”⁷. 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

7 César Vallejo. “Los heraldos negros”, en *Obra poética completa*, Biblioteca Ayacucho, n. ° 58, Caracas, 1985, p.3.

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, exdirectora 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. Esos son los autores que leemos para ese momento, los que están influenciando 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. Esas 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 pertenezco a la Sociedad Venezolana de Maestros 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 escuela⁸.

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 posgomecista. 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 Lourenço Filho, con quien Prieto tenía correspondencia epistolar, fue obra leída y discutida por el grupo de la SVMIP⁹. 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 1.º 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 atrás¹⁰. Y tan es así que también firma dos memorandos 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

8 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa, maestro de América: su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, Caracas, 2002, pp. 29-30.

9 *Ibid.*, pp. 29-63.

10 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Caracas, 1999, p. 112.

creación de comedores y roperos escolares, la aplicación de los principios de la Escuela Nueva¹¹.

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*¹². 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 la Federación Venezolana de Maestros (FVM), la nueva organización magisterial que reúne a los fundadores de la SVMIP desde la 1.^a 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

11 *Ibid.*, p. 114.

12 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

por la misión chilena a la que, en su opinión, el magisterio nacional estaba unido “de corazón y en ideales”¹³.

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 solo 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 lideresa política.

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 gomecismo¹⁴. 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

13 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, pp. 150-151.

14 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

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 el 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 pasaran 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 disentía está marcada como comunista. 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 valía¹⁵.

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 colaboración¹⁶.

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"¹⁷. Y en todas esas iniciativas hallamos la participación de la energía de Mercedes Fermín. Precisamente, uno de sus

15 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

16 Carmen Clemente Travieso. *Las luchas...*, *op. cit.*, p. 14.

17 *Ibid.*, pp. 16-17.

primeros artículos llevará 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 ciudadanas¹⁸”. 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 Saluzzo 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”¹⁹. En síntesis, nos dice Clemente Travieso que el comienzo de la década de los cuarenta

... 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 solo 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 al sostenimiento de sus hijos, sean o no legítimos.

18 Mercedes Fermín. “Emancipación de la mujer venezolana”, en *Revista de la Federación de Estudiantes de Venezuela*, Cooperativa de Artes Gráficas, Caracas, 1936, p. 28.

19 Carmen Travieso Clemente. *Las luchas...*, *op. cit.*, pp. 21-22.

5. Simplificación de los trámites y facilitación del matrimonio y el divorcio²⁰.

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 doctor 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

20 Carmen Travieso Clemente. *Las mujeres en el pasado y en el presente*, Agrupación Cultural Femenina (ACF), Caracas, 1997, p. 117.

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 política²¹.

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 los 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 Fermín²².

21 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

22 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (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 chileno²³.

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 democráticoburguesa 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

23 Luis Celis M. y otros. “Periodo de experimentación y ensayos educativos”, en *Educadores ilustres en la historia educacional chilena. Siglos XVIII-XIX*, Pontificia Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1998, pp. 163-207.

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 Luis 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 una 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”, publicaba en el diario *Ahora* 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 diez 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 tenían una figuración digamos muy connotada.

Quienes estaban específicamente enfrentado la tesis del Estado docente en ese momento eran los representantes de Copei, porque en la representación de Copei había tres sacerdotes, y tres sacerdotes muy inteligentes, muy comprometidos con la posición de la Iglesia, que en ese momento era quien, aunque no de una manera efectiva, le hacía frente a la cosa, pero estaban sus representantes, que en ese momento eran representantes del partido Copei Y Copei estaba en ese momento también mucho más identificado con la Iglesia de 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 identificados²⁴.

24 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997).

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, económico y sociales, trazados por este 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 colectividad²⁵. 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 oportuni-

25 Guillermo Luque. "La muy culta como apasionada polémica educativa en la Constituyente del 47", en *Educación, Estado y nación*, CDCH-UCV, Caracas, 1999, pp. 345-359.

dades 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 para que 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 sustituirlo²⁶.

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 de los años treinta. Otra cosa pensaron los conspiradores civiles y militares.

26 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1999).

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 solo 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. Mercedes Fermín es detenida en febrero de 1949 y luego deportada a Panamá en agosto de ese año²⁷. 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,

²⁷ Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1999).

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 Fermín²⁸.

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 Pensilvania, 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 aun 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 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

28 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1999).

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 Nueva²⁹.

Como es una profesional, la comunidad cuáquiera 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 Jiménez³⁰.

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 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

29 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1999).

30 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (2000).

masas. Tampoco volverá Fermín al Ministerio de Educación. 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 apoyó³¹.

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 crearía 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 excluidos³². 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

31 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (2001).

32 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (2001).

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 este 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 doctor Juan Jones Parra y a mediados de ese año imparte la asignatura Geografía Humana. Por encargo del doctor 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 sitial 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, libresca, sin contenido humano, sin que el contacto del estudiante con la propia realidad —ni aun 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”³³. El informe de Fermín detalla aspectos técnicos, climatológicos, cartográficos, estadísticos y propone un minucioso plan de estudios de 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”³⁴. 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 doctor 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 1969, 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 elitista, preservadora del *statu 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 medianoche. La universidad es intervenida y removidos sus cuadros directivos³⁵.

33 Archivo de Mercedes Fermín en la Facultad de Humanidades de la UCV.

34 José M. Guevara Ortiz. *Historia de la Escuela de Geografía*, Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas, 2006, p. 18.

35 *Ibid.*, p. 40.

En noviembre de 1971, la profesora Fermín asume un nuevo reto profesional cuando el decano electo, el doctor 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 doctora 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 política³⁶.

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 Luis Beltrán Prieto Figueroa, con su verbo depurado, para intentar una definición de su esencia. Tomemos entonces en préstamo la semblanza hecha pública de la doctora Mercedes Fermín por el maestro Prieto con ocasión del doctorado *honoris causa* en Leyes que a mediados de 1970 el Smith College, 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 College 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, Venezuela³⁷.

En ese homenaje, Prieto Figueroa resume de modo vivo otros merecimientos omitidos por el Smith College y se refiere a Fermín como “preocupada educadora” de “inteligencia alerta y voluntad firme”; “mujer culta

36 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (2002).

37 Luis B. Prieto Figueroa. *Pido la palabra*, Fondo Editorial Ipasme, Caracas, 1996, p. 62.

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 corazón³⁸”. Metáfora como flor abierta a la eternidad en la sensibilidad del Maestro para quien fuera su amiga y entrañable compañera de luchas.

Mercedes 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 esta 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.

Bibliografía

Fuentes primarias orales:

Entrevistas a la Dra. Mercedes Fermín por Guillermo Luque (1997-2002).

Fuentes secundarias:

Celis M., Luis y otros. (1998). “Periodo de experimentación y ensayos educativos”, en *Educadores ilustres en la historia educacional chilena. Siglos XVIII-XIX*, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Clemente Travieso, Carmen. (1997). *Las mujeres en el pasado y en el presente*. Agrupación Cultural Femenina (ACF), Caracas.

_____. (1961) *Las luchas de la mujer venezolana*, (s/e) Caracas.

38 *Ibid.*, p. 64.

- Guevara Ortiz, José M. (2006). *Historia de la Escuela de Geografía*. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.
- Luque, Guillermo. (1999) *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación pública venezolana (1928-1958)*, CDCH-UCV, Caracas.
- _____. (2002) *Prieto Figueroa, Maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV, 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 Ipasme, Caracas.
- Subero, Efraín. (2000). *La Memoria en Venezuela*, Biblioteca Masónica de Venezuela, Caracas.
- Vallejo, César. (1985). “Los heraldos negros”, en *Obra poética completa*, Biblioteca Ayacucho, n. ° 58, Caracas.



LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: EDUCADOR DE PUEBLOS Y COMBATIENTE SOCIALISTA*

Introducción

Luis Beltrán Prieto Figueroa, el hijo de Loreto Prieto Higuerey y de Josefa Figueroa, nace el 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

* Una versión más resumida de esta biografía fue publicada en la obra *Venezuela: medio siglo de historia educativa (1951-2001)*.

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 Luis 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 decenas 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 Estados Unidos en Venezuela, se entendía en Nueva York con las potencias que bloqueaban nuestros puertos para llegar a un arreglo en su condición de ministro plenipotenciario sugerido por las “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 estas; 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 haciéndose alma insular 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 inmovible 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 siempre 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 hacía el pan más blando y el de la miga más sabrosa en toda la isla de Margarita¹.

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 cinco 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 cinco de la tarde. Comíamos frutas: cocos, guayabas, mangos. Nos bañábamos en las albercas, a lo largo del río².

A esas primeras y decisivas influencias se agregaron las de naturaleza política que muy temprano despertaron en Luis Beltrán el impulso por la

1 Luisa Rodríguez Bello y otros. *Luis Beltrán Prieto Figueroa: una lección de dignidad*, Editorial Ipasme, Caracas, 2002, p. 11.

2 Alfredo Peña. *Conversaciones con Luis Beltrán Prieto*, Editorial Ateneo de Caracas, Caracas, 1978, pp. 14-15.

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 castrista, 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 grupos³.

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 XIX⁴.

A esa temprana propensión por los asuntos políticos, bien desde la familia o más allá de ella, se agregará otra que formará parte de su definición ante la vida: el magisterio, esa inclinación suya a enseñar, a guiar. Luis Beltrán, varias décadas después, contó que cuando tenía apenas 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 escolita de la tía de mi madre Margarita González Guevara,

3 *Ibid.*, p. 13.

4 Eduardo Rivas Casado. *Luis Beltrán Prieto Figueroa: esencia y grandeza de un apasionado magisterio*, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, 2006, p. 27.

(...). 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 Calleja⁵.

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 estudió 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 hijo, 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 social⁶.

Ese año de 1922 había llegado al Ministerio de Instrucción Pública el doctor Rubén González, sin duda un funcionario probo y eficiente de quien pudiéramos decir fue el mejor ministro de Instrucción del gomecismo. El doctor Rubén González restableció el principio relativo a la intervención del Estado en la educación que había derogado contra nuestra tradición el doctor 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

5 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Mi hermana María Secundina y otras escrituras*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa. Fundación Confery, Caracas, 2006, pp. 13-14.

6 Ministerio de Instrucción Pública, *Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional*, Caracas, 1923, pp. 80-81.

a sus cauces la libertad de la enseñanza, la cual se practicó como política educativa desde el año 1914, convirtiéndose en licencia anárquica con grave perjuicio para la nación. A lo anterior habría que agregar que el doctor González le dio cabida y promovió, en voz baja, las reivindicaciones socioeconómicas del magisterio. Esos cambios explican la iniciativa de los maestros reformadores agrupados en el Liceo Pedagógico de La Asunción⁷.

La otra gran pasión de Prieto, la lectura, estará 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 vida⁸.

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, en él, siempre fue valor o joya de su más alta estima. Así, cuando atávicos odios entre 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

7 Guillermo Luque. *Educación, pueblo y ciudadanía*, Editorial El Perro y la Rana, Caracas, 2006.

8 Eduardo Rivas Casado. *Luis Beltrán...*, *op. cit.*, p. 32.

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 amigo⁹.

Divulgador de la Escuela Nueva y fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y de la *Revista Pedagógica*

A Luis Beltrán Prieto Figueroa le habría bastado su labor como maestro fundador de la Sociedad Venezolana de Maestros de 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 educación y la pedagogía venezolana del siglo xx. No fue así. Para fortuna de la cultura suramericana, su múltiple y elevada inteligencia se derramó en libros, revistas, artículos, discursos, reformas, ensayos y luchas que tuvieron como destino común la educación del pueblo como ciudadano colectivo, su elevación moral e intelectual, por ser condición insoslayable para incorporarlo de modo activo a las luchas democráticas y la conducción del Estado y, no menos, al 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.

9 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p. 28.

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 viaja 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 una larga travesía en goleta, y en Caracas se hospedó “en la Pensión Inglesa, que quedaba de Pelota a Punceres n.º 9”¹⁰. Suponemos que en esa primera noche de sueño en la pensión se mezclaron brillos de mar y ola con el nombre de Cecilia Oliveira Rangel, 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 1931¹¹.

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.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Guillermo Luque. “Prieto Figueroa: maestro de la educación democrática venezolana”, en *Revista de Pedagogía*, n.º 65 (número especial), Facultad de Humanidades y Educación, UCV, Caracas, 2002.

A mí por poco otro policía me quita la cabeza con su peñilla. Era Rafael Simón Urbina¹².

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 procreó dos hijas: Lesbia y Dido; y una tercera, Olga, varios años después. Todas fueron reconocidas por Prieto. El cuadro de hermanas se cierra con Eloína, sobrina de Delfina de Oliveira, la madre de Cecilia Oliveira, quien fue adoptada por Luis Beltrán; Eloína 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 o Activa, basada en la libertad del niño, el respeto a su persona, y 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, su incorporación entusiasta a nuevas prácticas en el aula y la lectura de esclarecedoras obras pedagógicas que orientaban las prácticas de sus iguales en otros países de Europa y de algunos de la América del Sur. Con el final de las manifestaciones más oprobiosas de la dictadura gomecista, a partir del año 1936, la SVMIP expuso al magisterio y al país asuntos como la necesidad de una nueva Ley de Educación, la organización y educación del magisterio, la transformación de las Escuelas Normales, la reforma de la escuela venezolana, la divulgación más intensiva de la pedagogía de la

12 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p. 22.

Escuela Nueva o Activa, la necesidad de una pedagogía nacional, los derechos políticos, económicos y sociales del magisterio, y la imprescindible asociación entre escuela y comunidad; esa fue la prédica en los años del liberalismo posgomecista que abarcó los gobiernos del general Eleazar López Contreras e Isaías Medina Angarita.

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 posgomecista, a partir de 1936, Prieto Figueroa expone la tesis del “Estado docente”, la “escuela unificada”, y el “humanismo democrático”, tríada orgánica sin la cual no se entiende la elevación del pensamiento político de Prieto Figueroa que lo coloca muy por encima de no pocos brillantes educadores de la América del Sur. Es, hasta hoy, nuestro reconocido ideólogo de la educación democrática de masas; el líder que con el grupo más formado y combativo logrará la organización nacional del magisterio.

Por esos años postreros de la dictadura de Gómez, y 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 lograr 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 solo 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 venezolana¹³.

No obstante las limitaciones políticas y los prejuicios culturales que para entonces negaban los derechos ciudadanos 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 quien 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 país¹⁴ (...).

13 Guillermo Luque. *Educación, pueblo...*, *op. cit.*, p. 38.

14 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa: maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*. Fondo Editorial de Humanidades, UCV, Caracas, 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 Figueroa 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 angloholandeses, la Standard Oil Company y la Royal Dutch Shell, respectivamente; la de Venezuela era una economía intervenida que había convertido en ficción su soberanía. Bajo el gomecismo, “el Estado se orienta, con una fidelidad casi canina, a servir al nuevo amo”¹⁵. 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 país¹⁶.

Muerto el dictador Gómez, la democratización de la sociedad en su sistema económico, político y social fue la común exigencia y anhelo de

15 Domingo Alberto Rangel. “La oligarquía del dinero”, en *Capital y desarrollo*, Editorial Fuentes, Caracas, 1972, p. 28.

16 Guillermo Luque. *Educación, pueblo...*, *op. cit.*, p. 39.

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 Rincón, 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, el poeta Pablo Rojas Guardia y Ramón Espinoza Reyes, entre otros amigos de la infancia, se echaron a la calle

... para terminar en la isla con los relatos 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 asamblea¹⁷.

Volvía 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 incurrido en una temeraria acción política en su tierra natal y venía a Caracas a dirigir la lucha por la democracia, la organización de la sociedad civil y la reforma de la educación apoyado en el 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

¹⁷ Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Maestros de América*, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, 1986, p. 201.

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 partido¹⁸.

La militancia partidista la inicia Prieto Figueroa en el Movimiento de Organización Venezolana (ORVE), cuya presentación pública se realizó el 1.º 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 cultural con el analfabetismo de las masas y la inadaptación de la Educación pública a la trágica realidad venezolana¹⁹.

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, tan conservadora como reacia a todo cambio económico, social, político y cultural; en esa derecha la jerarquía católica desempeñó un rol preponderante en un país con una endeble sociedad civil y una menguada educación política.

18 Guillermo Luque. *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas, 1999, p. 112.

19 Naudy Suárez. (comp.). *Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX*, tomos I y II, UCAB, Caracas, 1977, p. 142.

Los miembros del PDN, en el que militó Prieto como líder destacado, 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 jubilación²⁰. Eran, en lo esencial, las ideas divulgadas y defendidas por Prieto; las ideas que comenzaban a nuclear la organización magisterial. 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 80 % 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 descollará 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; en su trayectoria política, Prieto jamás cedió ante tales principios.

Prieto y el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 1936

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 nueva Ley del Trabajo; es presencia

²⁰ *Ibid.*, p. 190.

múltiple y creadora. Pero lo que va a colocarlo en el centro del debate nacional es el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado en abril del año 1936 ante el Senado. En el anteproyecto mencionado participaron diversas comisiones de la SVMIP, del Colegio de Profesores y de la FEV. En tal anteproyecto se propuso “una reforma absoluta de nuestro sistema educacional” pues el mismo, se afirmó, tuvo por finalidad “formar ciudadanos sumisos a la tiranía”. Y como en otros períodos de nuestra historia, se puso “a cargo del Estado, como ha existido siempre, la función educativa, función que no puede delegarse sin que la alta misión que en este sentido le corresponde, degenerare y se haga nugatoria”²¹. ¿Qué es lo nuevo en esta ocasión? Que la afirmación provenía de los maestros, profesores y estudiantes y no de un grupo de funcionarios en cargos del Estado con más o menos sinceridad y responsabilidad ante la educación de las mayorías.

El Anteproyecto de Ley de Educación confirma la gratuidad de la educación y amplía su obligatoriedad ya consagrada en leyes anteriores, pues incluía ahora el kindergarten por su importancia en el desarrollo sensoriomotriz. Esa ampliación y gratuidad de la educación se extendía hasta los dieciséis años porque “no es posible dejar abandonados a los menores a la explotación inicua. La explotación del niño es odiosa, ya la efectúe el padre o un extraño cualquiera”, pues atentaba contra el mejoramiento de la raza²². 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”²³. “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.

21 Guillermo Luque. “Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación”, en *Educación, pueblo y ciudadanía*, Editorial El Perro y la Rana, Caracas, 2006, p. 88.

22 *Idem*.

23 *Idem*.

El comentado anteproyecto, al contrario de sus detractores de entonces, otorgaba garantías a la enseñanza privada y la libertad de cátedra. En dicho anteproyecto se propuso crear tres nuevas entidades: el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional Universitario y el Consejo Nacional de Educación, cada una con sus funciones específicas. De las tres entidades propuestas, el Consejo Nacional de Educación se consideró “el verdadero eje de la reforma” porque bajo su responsabilidad estaba la enseñanza del kindergarten, la primaria, la secundaria, la normalista y las escuelas técnicas²⁴.

Que el Consejo Nacional de Educación se haya definido como el eje verdadero de la reforma propuesta se nos aclara cuando la escuela es concebida como “una comunidad de vida y de trabajo” que, por eso mismo, debe imitar el hogar para hacer labor social. “El hogar es la primera comunidad educadora y su influjo es insustituible”, por lo que la escuela debe solicitar la permanente colaboración de los padres, “no en cuanto a métodos y procedimientos científicos, (...) sino para orientar esta mejor y realizarla en toda su amplitud”, porque la escuela debe ser “centro de cooperación solidaria que sirve para realizar una labor de cultura extensiva a toda la familia”²⁵.

Eso no es todo. El Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación contiene una tesis de suma importancia hasta el día de hoy, cuando afirma que sus redactores

... han considerado necesario transformar el sistema disgregado de nuestra educación para darle una estructura científica que vaya siguiendo armónicamente el desenvolvimiento gradual del educando. Considera el Anteproyecto la función docente como un proceso que va sin solución de continuidad desde el kindergarten hasta la universidad, y todos los que en ella actúan son maestros, sin otra distinción que aquella que deriva de la clase de educandos puestos bajo su guarda y dirección. Solo así puede realizarse una labor beneficiosa, y los programas, reglamentos y demás normas dadas por la escuela venezolana deben conservar esa unidad tan necesaria al educar y la armonía que debe existir entre los diferentes ciclos de la escuela. Así no podrá darse el caso que al salir de un grado a otro o

24 *Ibid.*, p. 90.

25 *Ibid.*, p. 89.

de un ciclo a otro de la enseñanza, el educando se sienta fuera de su medio y como separado del grado que acaba de dejar²⁶.

El sistema de educación disgregado que en el anteproyecto aludido se aspira transformar en una “estructura científica”, no se refiere a otra cosa que a la sustitución de nuestra escuela tradicional por la escuela unificada o escuela única, que es aporte de lo que se conoció como “pedagogía social alemana”, que ya era debatida en Europa y en algunos países de la América del Sur. Aquí, en las precarias condiciones políticas de la Venezuela posgomecista, era necesario evitar llamarla por su nombre para no atraerse el ataque de los poderosos sectores conservadores refractarios a toda reforma. Eso se creía.

En verdad, el magisterio culto y de posiciones más progresistas de Alemania y Francia, libró desde mediados del siglo XIX ardua polémica y lucha en torno a la concepción de la escuela unificada, y esa aspiración de naturaleza sociopolítica encontró oídos receptores y voluntades en el magisterio tanto de España como de la América del Sur.

Lorenzo Luzuriaga, eminente intelectual español republicano, expositor de la Pedagogía de la Escuela Nueva o Activa, fue el primer divulgador en lengua castellana de la escuela unificada ya en la década del veinte, y la sostuvo como principio educativo de la Primera República en 1931. Autor muy leído por nuestra vanguardia docente de entonces, sostuvo que los sistemas educacionales públicos adolecían de “una falta de conexión y coordinación por la forma histórica, independiente en que han surgido” a lo largo del tiempo. Así, en el siglo XII se crean las primeras universidades de Salerno y Bolonia, y luego, en el siglo XIII, las de París, Oxford y Salamanca; con el Renacimiento y la Reforma, surgieron los colegios humanistas antecesores de la enseñanza secundaria; para el siglo XVIII, se crea la escuela primaria pública y, finalmente, en el siglo XIX, los jardines de infancia²⁷.

Este modo de constituirse en tiempos históricos distintos los sistemas nacionales de educación, es la causa de que tales instituciones “no posean entre sí las relaciones y conexiones necesarias” y, debido a ello,

26 *Ibid.*, pp. 89-90.

27 Lorenzo Luzuriaga. *Pedagogía social y política*, Buenos Aires, Editorial Lozada, 1954, p. 199.

... los alumnos de esas instituciones sufren dificultades para encontrar las más adecuadas a sus aptitudes y aspiraciones. Finalmente, el carácter selectivo de algunas de ellas, al percibir retribuciones o derechos de inscripción hace que queden excluidos de sus enseñanzas los alumnos no pudientes o pertenecientes a las clases sociales inferiores.

Frente a esta situación, ha surgido en Europa el movimiento de la “escuela unificada”, (...), por ser más comprensiva, y que tiene un doble aspecto: pedagógico, en cuanto trata de coordinar las instituciones de educación para posibilitar el paso de los alumnos de unas a otras sin pérdida de energías ni de tiempo, y social en cuanto aspira a facilitar el acceso a ellas de todos los alumnos, o al menos de los más capaces, cualquiera que sea su posición económica y social²⁸.

Nuestro magisterio, con Prieto Figueroa como su líder más prominente, propuso el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que ya contenía la sustancia de esa creación de la pedagogía social que es la escuela unificada. Su alma reformadora 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 a la escuela, al modo de sus iguales más adelantados de Europa, 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 esta mejor y realizarla en toda su amplitud”²⁹.

Como el Congreso era 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 exigía 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.

28 *Ibid.*, pp. 199-200.

29 Guillermo Luque. *Educación, pueblo...*, *op. cit.*, p. 89.

El 4 de mayo de 1936, la referida Comisión Especial dio a conocer un informe en el que acusó al anteproyecto de querer ejercer “el monopolio de la educación por el Estado”; de nada valió la consistente y valiente argumentación de Prieto Figueroa 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 argumentos³⁰.

Prieto, el magisterio organizado y los derechos del pueblo sufrieron una momentánea derrota por la oposición conservadora: tendrán que esperar algo más de diez años para que las tesis del Estado docente y la escuela unificada se expongan a un país con un cuadro de fuerzas políticas y sociales distinto; un país cuyo magisterio organizado sostenía en sus Convenciones anuales las tesis del Estado docente y la escuela unificada, a las que se agregará esa otra del “humanismo democrático”.

Lo cierto es que 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, quien era el pupilo y líder formado por los jesuitas. Caldera, junto con otros estudiantes venezolanos de la élite católica, viajó en 1933 a Roma, al Vaticano, a recibir formación sociopolítica, en sacra reunión con otros estudiantes latinoamericanos de su clase para fundar movimientos y partidos católicos que se opusieran no solo a las corrientes socialistas y comunistas, sino también a las democracias liberales. En mayo de ese año 1936, 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 estos responsables de la campaña contra el Anteproyecto de Ley de Educación presentado por Prieto. En verdad, la UNE surge en plena pugna política nacional, bajo las directrices de la jerarquía de la Iglesia católica y al amparo del poder de la derecha venezolana; su máximo dirigente, Rafael

30 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, pp. 114-115.

Caldera, propuso en el diario *La Esfera*, la constitución de un frente contrarrevolucionario con el apoyo del general López Contreras³¹.

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; además, y según tales sectores, ese Estado docente era promotor de una concepción pedagógica que promovía el ateísmo entre los niños y los jóvenes; eso dijeron.

Lo cierto es que 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 memorandos enviados al Ministerio de Instrucción Pública. A Picón Salas y a los eminentes pedagogos chilenos se les acusó de masones, socialistas, comunistas y ateos³². En defensa de los pedagogos chilenos cerraron fila Prieto Figueroa, la SVMIP y los partidos de la izquierda recién fundados. Las nuevas orientaciones pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva o Activa 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”³³.

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 Figueroa 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”³⁴.

31 Guillermo Luque. *De la Acción Católica... op. cit.*, pp. 65-79.

32 Guillermo Luque. *Educación, Estado... op. cit.*, p. 143.

33 *Ibid.*, p. 150.

34 ORVE. “Primera Convención Nacional del Magisterio”, n.º 17, Caracas, domingo 23 de agosto de 1936, 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 solo la escuela podrá realizar esta función de acercamiento, solo el maestro podrá formar ese espíritu solidario que América necesita y que interinamente es la raíz y fuente de todo progreso nacional³⁵.

Solo 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 había lo que Prieto comenzó a forjar 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 Nacional del Magisterio fue un paso decisivo en el largo proceso de las luchas democráticas hacia el avance en la educación de masas, las conquistas pedagógicas de la Escuela Nueva o Activa y del establecimiento del principio estratégico relativo al Estado docente y la escuela unificada, principios combatidos 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; es el organizador e ideólogo de la educación democrática venezolana; actividad imposible de separar de su

35 Federación Venezolana de Maestros. *Labores de la 1.ª Convención Nacional del Magisterio Venezolano*, Publicaciones de la Federación Venezolana de Maestros, Caracas, 1966, p. 26.

militancia y compromiso político; hombre de pensamiento múltiple con una asombrosa capacidad de trabajo.

Si 1936 trajo avances y retrocesos para los partidos de la llamada izquierda venezolana, el año 1937, en su conjunto, no será auspicioso para la izquierda venezolana: en marzo el Gobierno de López Contreras expulsó 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 medidas de expulsión contra quienes en el magisterio representaban, según esta, las ideas socialistas y comunistas que sostenían la intervención del Estado en la educación. Tan contraria a la reforma educativa se definía la derecha pedagógica, que no concebía que la misma fuera expresión del más genuino ideario democrático que iba del liberalismo radical a las posiciones socialistas y comunistas.

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 era 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 solo beneficioso para una minoría privilegiada de grandes terratenientes”³⁶. 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 nación³⁷.

36 Naudy Suárez (comp.). *Programas políticos...*, *op. cit.*, p. 240.

37 *Ibid.*, 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 publicado³⁸.

Prieto había conocido de vista a Betancourt en los espacios de la *Revista de Derecho y Legislación* del doctor 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 a Raúl 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”³⁹. 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, como lo demostrarán los hechos.

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; su punto de partida era el mismo pueblo en sus deplorables condiciones de abandono material y espiritual; eso sí, 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

38 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p. 27.

39 *Ibid.*, pp. 26-27.

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 muletila 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 nave 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 Europa⁴⁰.

En esa obra, Sarmiento llega a calificar a la población nativa de “indios salvajes” que “despueblan con sus depredaciones el interior”. En consecuencia, propone que las embajadas argentinas en Europa “deberían ser oficinas públicas, para procurarnos y enviarnos millares de inmigrantes laboriosos”⁴¹.

A su vez, Juan Bautista Alberdi (1810-1884), intelectual argentino 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

40 Domingo Faustino Sarmiento. *Argirópolis o la capital de los Estados Confederados del Río de la Plata*, Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires, (s/f), p. 185.

41 *Ibid.*, pp. 186-187.

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 confortablemente⁴².

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 eran los Estados Unidos, cuyo adelanto se debía a que “se componen y se han compuesto incesantemente de elementos europeos”⁴³. Esta persistente influencia y modos de concebir la modernización subyacen con matices aún entre nosotros y pudieran explicar tanto el racismo como el pitiyanguismo de nuestras élites.

Prieto Figueroa, por el contrario, emplea lo mejor de la teoría pedagógica y política para sembrar su pensamiento social transformador 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.

42 Juan Bautista Alberdi. *Bases o puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Ediciones Jackson, Buenos Aires, 1944, pp. 78-79.

43 *Ibid.*, p. 82.

No se crea que por su condición de senador Prieto Figueroa no conoció la persecución y la cárcel. La reacción conservadora durante 1937/1938 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 Segunda 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 procedimiento⁴⁴.

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 doctor Pablo Izaguirre. En el Congreso aludido se ratificó 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

44 José Rivas Rivas (comp.). *Historia gráfica de Venezuela*, tomos I, II, III, IV, Centro Editor, Caracas, (s/f), p. 153.

producir una *capite diminutio* que lo coloque en la categoría de entredicho político”⁴⁵.

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”⁴⁶.

Por esos años del gobierno del general López Contreras, la reacción conservadora en todos sus matices, incluida la 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 doctor Arturo Úslar Pietri, escritor apreciado por la élite intelectual caraqueña, para entonces ministro de Educación desde julio de 1939. A Úslar 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; finalmente, 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 de Educación aprobada en el año 1940, 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

45 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Los maestros, eunucos políticos*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Caracas, 2008, p. 46.

46 *Ibid.*, p. 48.

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 Nacional⁴⁷.

Al muy liberal ministro Úslar 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 de Casación. Con mucho acierto, el doctor 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. Su liberalismo no era el mismo que en general privó en la época gomecista, que inhibía la acción progresiva del Estado en materia económica, social y educativa. 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 de 1940 no impidió que se rebajase el sueldo a las maestras y maestros de modo inconsulto en 10 %; o sea que 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 Figueroa y la FVM. En ese mismo año, nuestro 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.

Como era de esperar, el tema de la sucesión presidencial dominó el debate político durante los primeros meses del año 1941. En verdad, 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.

47 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, op. cit., p. 205.

“Gobernar es educar”, afirmó en su campaña por el país Rómulo Gallegos, actualizando la eterna frase de Sarmiento. En materia educativa 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; la 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 la campaña de Gallegos como candidato sirvió 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, 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; y 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 social⁴⁸.

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 tradujo con hondura como autor de libros, pero entiende que hay que llegarle a más venezolanos y venezolanas con la palabra rápida y diaria de

48 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa: Maestro...*, op. cit., p. 97.

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 los debates del Congreso, o en la plaza pública, donde se reúne el pueblo para escuchar sus orientaciones y críticas.

Las progresivas coincidencias políticas entre el PDV, 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 doctor Rafael Vegas, quien había sido nombrado al frente del Ministerio de la Educación Nacional en mayo de 1943. El doctor Vegas era un médico psiquiatra con estudios de Pedagogía en España, y 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 Úslar 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, vicerrector 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 doctor 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 de Vegas halló el apoyo de la FVM y la FEV; la autonomía debía servir a la reforma universitaria y no convertirse en obstáculo para realizarla⁴⁹.

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

49 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, 251-252.

Técnica Especial Revisora de Pénsum y Programas, creó el segundo ciclo de Educación Secundaria para el período 1943-1944⁵⁰.

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 doctor Diógenes Escalante, designado candidato y sucesor por el PDV. El doctor 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 FF. AA.

El 18 de octubre de 1945: Prieto y la educación de un pueblo

Los militares golpistas contactaron a Prieto Figueroa en la Librería Magisterio fundada por él con el propósito de divulgar la más actualizada bibliografía pedagógica. Desde ese momento le develaron los planes conspirativos para deponer al gobierno de Medina Angarita. Y fue Prieto quien relacionó a los militares conjurados con los miembros de la dirección de AD. La dirección de la UPM, dirigida por los mayores Carlos Delgado Chalbaud, Julio César Vargas y Marcos Pérez Jiménez, llevó las conversaciones con un muy restringido número de dirigentes pertenecientes al CEN de AD. Como suele suceder en estos casos, se impuso el secreto y la discreción extrema, pues no todos los miembros de ese organismo de dirección centralizada estaban al tanto de la conspiración. El 18 de octubre de ese año de 1945 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 basada en el Estado social. Fue, eso sí, una revolución política que le dio cabida a las mayorías, a las masas, pues el sistema político admitió por vez primera el voto de los hombres y mujeres analfabetas mayores

50 *Ibid.*, p. 252.

de dieciocho años. Fue el fin de la democracia de élites y para las élites tan característico desde los inicios de nuestra historia republicana decimonónica. La modernización encarnada por el partido AD tuvo los marcos del capitalismo. La llamada Revolución de Octubre del 45 no tuvo la misma significación en el plano de la estructura de las relaciones de producción, de la tenencia de la tierra, de la hegemonía real de las clases dominantes. Pero sí había accedido al poder un partido cuya dirección política –Prieto Figueroa el primero– se había planteado la transformación de la cultura y la *educación nacional* mediante el Estado social y la democracia de partidos basada en el voto de las masas. Son estas sus novedades y también sus limitaciones.

Hombre versado en los vericuetos de la ciencia política, Prieto Figueroa sabía muy bien que el Estado social en tanto concepto articulador de las políticas sociales era un instrumento de naturaleza progresiva en nuestros países atrasados y periféricos del capitalismo con un menguado industrialismo, y una población en su mayoría campesina con altos índices de analfabetismo de la letra y del trabajo. En el plano políticoideológico, ¿dónde ubicamos a Prieto Figueroa en ese momento? En las filas de un partido con un programa nacionalista, antiimperialista y popular. Un militante de dirección ubicado en lo que suele denominarse el *liberalismo radical* con naturales fronteras o coincidencias en varios asuntos con el socialismo democrático, por el que optará de modo decidido veinte años más tarde luego de su ruptura con AD. En contraposición a la concepción de Prieto, nuestras élites practicaron un visible egoísmo social refractario a las teorías de J. M. Keynes en la década de los años treinta y siguiente. Ni los ultraliberales del gomecismo ni los liberales del posgomecismo suavizaron las expresiones más dramáticas del capitalismo con métodos democráticos mediante el mejoramiento de la capacidad adquisitiva de los trabajadores junto a otras mejoras en salud y educación a partir del Estado social, cuyos tímidos primeros pasos se inician con el gobierno de López Contreras y prosigue con Medina Angarita. En Venezuela, desde el 18 de octubre del 45, el clásico Estado liberal se enrumbó con más firmeza hacia el Estado de bienestar social, la democracia de partidos como nuevo eje político y una mayor inclusión de las masas a través del voto universal, directo y secreto.

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. En materia educativa, llegaba al poder un partido que había hecho del Estado docente, la escuela unificada, 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 y un indiscutido consenso social.

La JRG, que simbolizaba el nuevo poder, convocó a elecciones para la Constituyente y emprendió acciones para enjuiciar por peculado a un número reducido de connotados funcionarios públicos. En la primera alocución del presidente de la JRG se dieron a conocer diversas medidas populares relacionadas con los servicios públicos, y se dijo que los niños venezolanos contarían con “más escuelas y más comedores escolares”; la educación y la alimentación de nuestros niños y jóvenes fue asunto prioritario de la JRG, de la que Prieto era miembro⁵¹.

Prieto Figueroa fue nombrado al frente del Ministerio de la Educación Nacional, pero a las pocas horas de ese nombramiento, don Rómulo Gallegos, su profesor del Liceo Andrés Bello y presidente del partido AD, lo persuadió para que declinara en favor del doctor Humberto García Arocha, conocido médico y educador que había colaborado con la SVMIP y era del afecto del autor de *Doña Bárbara*. La iniciativa de Gallegos, al parecer, ni siquiera había sido consultada a lo interno del partido en el poder. Arocha no era militante de AD y era educador muy vinculado a un grupo de connotados docentes del Instituto Pedagógico de Caracas⁵². Así las cosas, Prieto continuó en la Secretaría de la JRG. Si no directamente, a la dirección de la educación nacional, al poder, había arribado el ideólogo mayor de la educación de masas y organizador del magisterio, y el programa educativo expuesto no era otro que el discutido en sucesivas convenciones de la FVM. En condición de ministro encargado, el doctor García Arocha asume ese cargo no sin ciertas resistencias a lo interno del partido en el poder.

“¡Diez mil maestros y seis mil escuelas!”, fue la consigna del doctor García Arocha pues de los 787 812 niños en edad escolar tan solo 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 3969 maestros graduados. Esa era nuestra realidad educativa avanzada la cuarta década

51 *Ibid.*, p. 286.

52 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1998).

del siglo xx⁵³. Todo un programa expuso el doctor 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.

En cuanto a educación se refiere, tanto la JRG como el Gobierno de Rómulo Gallegos a partir de las elecciones de diciembre de 1947 estuvieron animados por una coherente 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 Figueroa supo sintetizar y llevar al magisterio y al pueblo en general. En esta obra se muestra Prieto 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 soberanía nacional. Tan polémica tesis 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 y principios expresan su doctrina política y conforman 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

53 *Ibid.*, pp. 300-301.

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 este 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 en 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 esta se haría verdaderamente democrática “cuando en el control del Estado se encuentre el pueblo mismo”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

54 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *El Estado y la educación en América Latina*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1990, pp. 31-54.

y político, actúas, necesariamente tienes que partir de la condición de la masa para ir 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 sociedad⁵⁵.

En la orgánica concepción políticoeducativa de Prieto Figueroa, el Estado docente se justifica por ser el que debe orientar la educación de la nación desde esa esencialidad a la que una democracia con sentido social no puede renunciar sin traicionarse a sí misma. Eso no es todo. El despliegue, por así decirlo, con toda la fuerza política y cultural de ese Estado docente es a través de la escuela unificada con ese doble sentido pedagógico y social que encuentra pertinencia en una sociedad capitalista de clases, la que por su naturaleza misma tiende a promover la inequidad, la desigualdad social, el empobrecimiento material y cultural de las mayorías, en fin, la exclusión sin verdaderas oportunidades individuales y colectivas. O sea que la tesis pedagógica y social de la educación democrática de masas la sintetizó Prieto Figueroa con esa fórmula relativa a la escuela unificada. Lo que quiere decir que la escuela sería una desde el preescolar hasta la universidad. Dicha escuela unificada es portadora o admite aquellas corrientes pedagógicas ubicadas en el progresismo pedagógico de entonces y aún hoy: la Escuela Nueva o Activa. La escuela unificada las contiene en tanto corrientes pedagógicas progresivas, pero no necesariamente de estas se trasciende a la escuela unificada. Un salto político cualitativo media entre esta y aquellas.

Al respecto, veamos lo que Prieto nos dice de la escuela unificada:

55 Luis Beltrán Prieto Figueroa en entrevista publicada en Guillermo Luque, *Prieto Figueroa: Maestro...*, *op. cit.*, pp. 96-101.

... no es otra que la organización armoniosa del sistema educativo, a fin de que sus ciclos y secciones se adapten al desenvolvimiento y necesidades de los educandos y a las exigencias y características de la nación. No obstante, este concepto técnico está cargado además de contenido social y político, que le viene de las luchas sostenidas en Europa para borrar las diferencias clasistas con que estuvo signada toda la educación en aquel continente. En efecto, allí se consideró la división de la educación en primaria, secundaria y superior, y dentro de estas divisiones varias clases de escuelas como expresión de cerrados conceptos clasistas, que fijaban una limitada educación primaria para la clase popular, educación media o secundaria para la clase media y educación superior o universitaria para las clases llamadas altas de la sociedad. Los tres sistemas de educación, con finalidades diferentes y a veces contrapuestas, acentuaban el aislamiento que mantuvo alejadas a las clases sociales en lucha permanente: los de abajo por romper el cerco y los de arriba por estrecharlo aún más, para ensanchar y mantener sus privilegios⁵⁶.

Prieto Figueroa —lo dice él mismo— asumió la tesis de la escuela unificada con un sentido amplio o menos radical que ese con el que había sido expuesto por algunos grupos europeos. Así, en la Ley Orgánica de Educación de 1948 se admitía

... la libertad de enseñanza, bajo la vigilancia y control del Estado, siempre que las instituciones educativas privadas funcionen dentro de las normas fijadas por la ley y siguiendo los programas y reglamentos trazados por las autoridades encargadas de la educación en cada país. La escuela privada funcionará a título de colaboradora de la escuela oficial y no puede actuar en contradicción con esta⁵⁷.

¿Cuál la base filosófica de esta novedosa concepción educativa ya expresada en la Constitución de 1947? El *humanismo democrático*, que aspira a desarrollar tanto las virtudes sociales como las individuales del hombre y la mujer. Sostiene Prieto que el humanismo democrático se propone:

La formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicados en su medio y en su tiempo, como factor productivo del trabajo de la comunidad, lo que se logra por la adquisición de conocimientos

56 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, La Habana, 1951, p. 79.

57 *Ibid.*, p. 82.

prácticos, de una técnica para la explotación y utilización de los bienes naturales, aplicándolos a los fines utilitarios de la vida, y por la asimilación de conocimientos estrictamente culturales, propiamente formativos de la personalidad. El término expresaba además la necesidad de capacitar moralmente al hombre para la práctica de las instituciones libres, desarrollando en los educandos los sentimientos de libertad, responsabilidad y solidaridad, que son los ejes de la vida democrática.

La formación del hombre libre y responsable para nosotros comprende también, dentro del concepto del humanismo democrático, capacitación para el trabajo productor⁵⁸.

Quiere ese humanismo democrático colocar al hombre y a 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. Años después, Prieto sistematiza sus ideas en este aspecto esencial a su concepción educativa. Nos dice Prieto:

... tres eran las funciones asignadas por nosotros a una educación inspirada en el “humanismo democrático”:

Formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente como factor positivo del trabajo de la comunidad.

Capacitación para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados los derechos civiles y políticos esenciales de la personalidad humana; y

Capacitación para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época.

Nos proponíamos combinar principios que hasta entonces habían marchado en contraposición en la teoría y en la práctica educativa de nuestros países. Ni la formación del hombre del humanismo burgués, desvinculado de su medio y de su época, con la mirada fija en el pasado, lleno de teorías,

58 *Ibid.*, pp. 87-88.

de principios sin aplicación a la vida cotidiana, ni la producción en serie de técnicos deshumanizados, que en el hacer práctico no son capaces de ligar el trabajo solidario de su colectividad⁵⁹.

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, solo 2000 tenían títulos. La formación del magisterio, su profesionalización y especialización al más alto nivel pedagógico y cultural en general, era condición indispensable para un real ejercicio del Estado docente y la escuela unificada.

Una de las iniciativas más notables que van a poner en evidencia el alto espíritu transformador de Prieto Figueroa fueron las campañas alfabetizadoras en las que puso su saber y empeño. Campañas en las que tuvo una actuación relevante, entre otros, el eminente educador chileno de militancia socialista Daniel Navea, quien había venido al país con la misión de pedagogos del año 1936. Entre 1946-1948 se realizaron en el país, por vez primera, tres campañas de alfabetización, y el educador Daniel Navea creó un método adaptado a nuestro medio cuya publicación se conoció como *¡Abajo cadenas!*⁶⁰

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 mecánica, química, fundición, ingeniería industrial, maestros de obra, entre otras. Nuestra primera escuela industrial se creó en esa época en los espacios de la Ciudad Universitaria.

En lo que a educación superior se refiere, la JRG aprobó el Estatuto Orgánico de las 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 doctor

59 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *El humanismo democrático y la educación*, Editorial Las Novedades, Caracas, 1959, pp. 17-18.

60 Entrevista a la Dra. Mercedes Fermín (1997-2002).

Rafael Vegas en el sentido de que el Ejecutivo se reservó la facultad de designar al rector, al vicerrector y al 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 en la que se incluía de modo preponderante la dirección religiosa católica; oposición cuyos estandartes fueron la libertad de enseñar y la enseñanza religiosa, esta no solo en la escuela católica, sino también en la escuela pública, fundada por tradición constitucional en el laicismo. 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 Carlos 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 y la escuela unificada; en fin, a la educación de masas dirigida por el Estado con un espíritu laico afirmado en el humanismo democrático y la Constitución.

La primera gran batalla se escenificó a propósito del Decreto n.º 321 “Sobre Calificaciones, Promociones y Exámenes en Educación Primaria, Secundaria y Normal”, de mayo de 1946. El mencionado Decreto n.º 321 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 n.º 321 Betancourt le quitó su apoyo con el argumento de 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 de 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 nacional⁶¹.

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”⁶². ¿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 avanzó en el espacio social con cierta parsimonia en el Gobierno de Medina Angarita. 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.

61 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa: Maestro...*, *op. cit.*, pp. 104-106.

62 Norberto Bobbio. *Diccionario de política*, tomos I y II, Siglo XXI Editores, México, 1996, pp. 18-19.

... 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 atrasadas⁶³.

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. Como era de esperar, 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

63 Manuel García Pelayo. *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 18.

público por la Comisión Técnica dirigida por el educador Luis Padrino, el ideólogo mayor de la educación rural venezolana. ¿Qué sucedió? 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 Orgánica 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 muy totalitario por contener la tesis de la *escuela unificada*; además, afirmó que el Proyecto de Ley quería acabar con la educación católica y privada⁶⁴. Si la Ley de Educación del año 1940 fue objeto de dos demandas, esta 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 de la educación 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 de 1948 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 en él; el abuso de poder y otros.

64 Guillermo Luque. *Educación, pueblo...*, *op. cit.*, p. 68.

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 solo 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 democracia social, la educación del pueblo y nuestros recursos naturales, premisas ineludibles sin las cuales no era posible 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 Penitenciaría 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 permanente⁶⁵.

La desarticulación del movimiento magisterial y la 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 educadoras: 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 Figueroa fue expulsado a Cuba, la pequeña patria del poeta e independentista José Martí.

El nuevo ministro de Educación 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 Nacional discutida en diversas convenciones y apoyada por los gremios de la educación y las mayorías. La dictadura tenía que salir de una Ley Orgánica de Educación rechazada por los sectores conservadores opuestos a la democracia de masas, al Estado docente, a la pedagogía de la Escuela Nueva o Activa y, con más fuerza, a su expresión política y social: la escuela unificada. El referido Estatuto Provisional prolongó su provisionalidad hasta 1955; como por ironía, en su artículo 1.º se declaró que uno de sus fines primordiales era “fortalecer los sentimientos democráticos”. Por supuesto que el tal Estatuto fue suprimido el artículo que declaraba a la educación como *función esencial* del Estado⁶⁶. 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 su propia orientación bajo la monótona comparsa del Nuevo Ideal Nacional, 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”⁶⁷. Respeto a la jerarquía, orden, eficiencia y el derecho a gobernar de los más aptos completaban el menú ideológico que se le ofreció al

65 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, pp. 64-65.

66 Guillermo Luque. *Educación, Estado...*, *op. cit.*, p. 421.

67 Felicitas López Portillo. *El perexjimenismo: génesis de las dictaduras desarrollistas*, UNAM, México, 1986, p. 74.

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 Venezuela⁶⁸.

¿Más allá de los usufructuarios inmediatos, quién fue el gran beneficiario de ese golpe de Estado? No otro sino el gran capital. El militarismo golpista de entonces halló respaldo en las fuerzas económicas nacionales y extranacionales contrarias al Estado social y a cualquier política que pudiera interpretarse como de tendencia nacionalista. No hay que olvidar que nuestra principal fuente de divisas, la industria petrolera, se hallaba en manos del capital trasnacional, pues el 90 % de la producción lo monopolizaban la Mene Grande, la Shell y la Creole.

Los grandes esfuerzos realizados por importantes sectores de la vida nacional para erradicar la autocracia, sobre todo después de la muerte de Gómez, fueron seriamente afectados y el avance institucional del país quedó postergado por la voluntad de aquellos agentes anacrónicos⁶⁹.

Entre esos “agentes anacrónicos” que se sumaron con inocultable entusiasmo al golpe de Estado contra el gobierno democrático de Gallegos, a no dudarlo, hallamos al Estado Vaticano y sus legiones en las diversas congregaciones religiosas encabezadas por la Compañía de Jesús. La Iglesia católica no dudó en respaldar a los militares golpistas. La dictadura contó con el Episcopado católico y la revista *SIC* que tomó la iniciativa como órgano del jesuitismo militante muy enfrentado a las ideas democráticas y republicanas. En la guerra civil española (1936-1939), la Iglesia católica apoyó el levantamiento de Francisco Franco y su criminal dictadura que calificó de “cruzada” contra el comunismo ateo, los partidarios de la República depuesta en 1939, el anarquismo y hasta la masonería. Frente

68 *Ibid.*, p. 78.

69 Manuel González Abreu. *Ange y caída del perezjimenismo: el papel del empresariado*, Caracas, UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 1997, p. 182.

al golpe, la revista *SIC* afirmó: “Dios nos salvó”; incluso, se proclamó a la virgen de Coromoto como protectora de los militares golpistas⁷⁰. Respecto a la derogada Ley Orgánica de Educación, la Compañía de Jesús sostuvo en su revista que, la misma

No era para Venezuela. Porque Venezuela no es totalitaria, como esa Ley, ni laica ni ingenua. Y era supina ingenuidad dejarlo todo en las manos del ministro de turno. Y era rasgo del laicismo arrojar a la Religión del horario escolar. Y era totalitarismo marxista proclamarse el Estado supremo mentor intelectual de la nación⁷¹.

La ideología conservadora de la Conferencia Episcopal era tal que ni siquiera se sintieron a gusto con el Estatuto Provisional de la dictadura, no obstante se había borrado de él todo vestigio del Estado docente pues lo veían reaparecer bajo la figura del *Estado-organizador* contenido en el referido estatuto. ¿Qué explica tal posición? No otra que la CEV es un simple apéndice del Estado Vaticano, en ese entonces dirigido por un papa tan antidemócrata como anticomunista con un fresco pasado filofascista.

La orientación anticomunista que el papa Pío XII (Eugenio Pacelli, 1939-1958) impuso en esos años en común acuerdo o armonía con la política de Washington, la siguió a pie juntillas la subordinada y obediente jerarquía católica en Venezuela cuando desplegó una campaña ideológica contra el comunismo a la manera en que lo hacía el senador J. McCarthy en los EE. UU.; campaña que desempeñó con tanto ahínco desde la presidencia del Comité de Actividades Antiamericanas (...) a instancias del jesuita Edmund A. Walsh, vicepresidente para entonces de la Universidad de Georgetown, la universidad jesuita más antigua de los EE. UU.; es decir, que Walsh, ni más ni menos, es el padre intelectual, el mentor ideológico de esa feroz persecución por años mantenida contra intelectuales y artistas⁷².

70 Luis Colmenares Díaz. *La espada y el incensario. La Iglesia bajo Pérez Jiménez*, s/e, Caracas, 1961, pp. 7-8.

71 Seminario Interdiocesano Católico. *SIC. Revista Católica de Orientación*, vol. 12, n.º 1, enero-diciembre, 1949, p. 203.

72 Guillermo Luque. “Dictadura e Iglesia contra la educación democrática laica. Una visión desde las páginas de la prensa clandestina (1951-1957)”, en *Nuestro Sur*, año 4, n.º. 7, MPPC/CNH, Caracas, juliodiciembre, 2013.

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 dictadura le imprimió una orientación tecnocrática a la educación pública oficial. Los elementos propios de la escuela unificada en los diversos niveles y modalidades del sistema escolar fueron intervenidos tanto en lo que se refiere a las instituciones de formación docente como técnica. Incluso, por Decreto N.º 321 del 18 de octubre de 1951, se liquidó la autonomía universitaria con la firma de dos coroneles y la del doctor Germán Suárez Flamerich, presidente para entonces de la Junta de Gobierno. No será, con todo, el único egresado de la UCV en intervenirla con mano militar y apoyo de la jerarquía católica en esa su antinacional competencia por un espacio para la formación de un sector de las élites destinadas a la orientación y manejo de las instituciones del Estado. El decreto que liquidó la autonomía acentuó la crisis universitaria y produjo un hecho inédito en nuestra historia universitaria: la renuncia de doscientos ochenta miembros de su personal docente y de investigación. Casi dos años después de la intervención, se promulga la Ley de Universidades Nacionales (5 de agosto 1953) y, con ella, la privatización de la educación superior tuvo un sonoro triunfo pues sirvió de respaldo legal al Reglamento Orgánico de la Universidades Privadas (23 de agosto de 1953) que autorizaba el funcionamiento de la Universidad Santa María y de la Universidad Católica de Venezuela, luego Universidad Católica Andrés Bello. La universidad democrática, laica y combativa fue diezmada para sosiego de todos los sectores conservadores de la élite social venezolana.

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 Filho 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”⁷³.

Inteligencia siempre atenta a las ideas y propuestas educativas de su tiempo. Con Filho y con el doctor Anisio Teixeira, 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 Filho, *La Escuela Nueva*, había servido a los cursos de formación pedagógica organizados en Caracas por el activo margari-teño; ambos, Filho y Teixeira, entre otros eminentes pedagogos, habían 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 doctor Sánchez Arango, ministro de Educación, me había nombrado asesor, pero con carácter *ad-hoc*. Era presidente de Cuba el doctor 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

73 Archivo Luis Beltrán Prieto Figueroa. “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 n.º 27, documento n.º 003.

relaciones con todos los partidos de Costa Rica, pero especialmente con el Partido de Liberación Nacional de José Figueres⁷⁴.

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 el 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. Afirma Prieto:

La cultura en Venezuela, 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 espiritual⁷⁵.

Dramática síntesis política de una realidad en Suramérica y que, para entonces, hacía referencia directa a la dictadura de la Junta de Gobierno encabezada por el doctor 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 de las tensiones y apetencias a lo interno del grupo de mando de entonces; el fraude en el plebiscito de 1952 contra la candidatura de Jóvito Villalba y

74 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p.67.

75 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *De una educación de castas...*, *op. cit.*, p. 169.

su expulsión del país despejan el escenario para que entre, ahora sí, el jefe real de toda la conspiración: el teniente coronel 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 había forjado 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 eficaz⁷⁶.

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”.

76 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *La política y los hombres*, Grafarte, Caracas, 1968, pp. 175-176.

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 hogar⁷⁷.

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 militar provista de verbosidad tecnocrática del general Marcos Pérez Jiménez. Desde ese momento, civiles y militares, empresarios y trabajadores organizados, opositores clandestinos o en el exilio, orientan su lectura a los vertiginosos hechos a descifrar, aquellos que permitan entrever lo que en política es cuestión suprema: el poder; o sea, quién lo ejercerá y qué orientación, en fin de cuentas, 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 contraria a la unidad impuesta por Betancourt desde su exilio en Puerto Rico, a la Junta Patriótica se incorporará un experimentado miembro del CEN clandestino de AD: Silvestre Ortiz Bucarán, a pesar de la oposición de Betancourt. A los pocos días de constituida, el 29 de junio, la Junta Patriótica hizo público el primero de varios comunicados, en el que se llamó a la lucha contra la dictadura y a la unidad contra la reelección que

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 177-178.

preparaba Pérez Jiménez mediante un tramposo plebiscito que eludió la convocatoria a elecciones libres.

Las conspiraciones, tanto en la Base Aérea de Maracay como 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 1.º 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. Pronto, esa Junta de Gobierno va a enfrentar nuevas conspiraciones militares de derecha y la diaria protesta de los desempleados; protestas y conspiraciones que heredará el doctor Édgar Sanabria, el sucesor en la Junta de Larrazábal cuando este 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 doctor 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, no menos importante, marginar al PCV de toda acción política conjunta. Esta estrategia concebida por Betancourt beneficiaba el acercamiento y entendimiento con el 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 sumar a tal pacto a otros poderes fácticos: la jerarquía militar conforme con la nueva situación, la élite del empresariado organizado en Fedecámaras, la alta burocracia obrera en la reconstituida Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV), y la verdadera artífice del Partido Socialcristiano Copei, la jerarquía de la Iglesia católica representada en la CEV. Tal era la nueva base de poder que le daría por varias décadas una mayor consistencia y estabilidad a su modelo de democracia representativa.

Ni comunistas, ni izquierdistas, ni ateos —o sospechosos de serlo— que pudieran traer malquerencias con el Departamento de Estado de los EE. UU., o con los socialcristianos del Copei y la jerarquía católica, tuvieron

cabida en ese gobierno de Betancourt signado por el muy calculado puntofijismo. Así, cuando el pueblo y las bases magisteriales esperaban de modo natural el nombramiento de Prieto Figueroa para el Ministerio de Educación, Betancourt ratificó en el cargo al distinguido profesor universitario Rafael Pizani, quien había tenido una actitud opositora y digna ante la dictadura perezjimenista; para ese momento, Pizani se desempeñaba como ministro de Educación de la Junta de Gobierno presidida por Larrazábal y en ese cargo continuó hasta que fue reemplazado por el doctor Édgar Sanabria. Su desempeño como académico era inobjetable y le devolvería a la universidad venezolana una consensuada autonomía que pocos años después será vulnerada cuando el *establishment* político puntofijista se oponga al proceso de reforma universitaria del año 68, iniciado el gobierno del socialcristiano Rafael Caldera.

Pero no era Pizani líder del magisterio, ni tenía una concepción orgánica de la educación ni un conocimiento profundo de los problemas en cada uno de sus niveles, como sí lo había demostrado a lo largo de casi tres décadas de pensamiento, escritura y liderazgo, Prieto Figueroa, tanto en Venezuela como en Costa Rica y Honduras. Además, el intelectual, educador y líder indiscutido de la reforma de nuestra educación incluía en su personalidad un aspecto incómodo a los factores de poder signatarios de la estrategia de Betancourt: su decisión diamantina de emprender una reforma educativa según los postulados del Estado docente, la escuela unificada y el humanismo democrático, cuyo destinatario era el pueblo y los intereses de la independencia y la soberanía nacional.

El mismo Prieto Figueroa, veinte años después de ese nombramiento de Pizani, 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 Rómulo Gallegos. Nos dice Prieto:

Betancourt 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”⁷⁸.

La necesaria reforma educativa concebida y dirigida por el venezolano más culto y formado para ella, se sacrificó en beneficio de los firmantes de un pacto político ajeno a los más sentidos y urgentes intereses nacionales. Ni Prieto Figueroa ni sus más cercanos colaboradores –Luis Padrino, Mercedes Fermín– del trienio 1945-48, volvieron al Ministerio de Educación en funciones directivas; o sea que los representantes más conspicuos del Estado docente, la Escuela Nueva o Activa, la escuela unificada, 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, que, con algunos matices, seguirá el mismo esquema de alianzas y reparto de cuotas de poder.

Fiel a sus convicciones y curtido en la lucha frente a los opositores a sus ideas, Prieto Figueroa repartió su energía múltiple en diferentes responsabilidades: como dirigente de partido, como parlamentario en su condición de senador electo por el estado Nueva Esparta y, como en los inicios de su labor gremial, en la reorganización del magisterio organizado en 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 Instituto Nacional de Cooperación Educativa (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:

1.º Por considerar que el proyecto que forma el esqueleto de este estudio y que se debe al pensamiento del eminente maestro doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, contempla un vasto plan debido al estudio detenido de

78 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p.76.

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 doctor 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 solo 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 proyecto⁷⁹.

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 obreros⁸⁰.

El proyecto INCE, pensado, estudiado y redactado por Prieto en el exilio, no fue aprobado sin debate y, como suele suceder, contó con la

79 Federación Venezolana de Maestros. "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 obreros y campesinos", en *Labores de la XV Convención Nacional del Magisterio*, 1959, p. 123.

80 Rafael Fernández Heres. *Memoria de cien años*, tomo VI, vol. I, Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas, 1981, pp. XLIX-L.

activa oposición de los representantes de Fedecámaras en el Congreso Nacional. En el proyecto se establecieron criterios de mucho 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 esta 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.⁸¹.

Nunca abandonó Prieto su permanente preocupación por la educación de la nación venezolana. El mezquino cálculo de Betancourt montado en la estrategia puntofijista, que le cerró para siempre a Prieto 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, 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.

81 *Ibid.*, p. LII.

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”⁸². 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.º 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 trabajadores⁸³.

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”⁸⁴.

A más de lo anterior, y desde 1958, las sucesivas convenciones nacionales del magisterio tuvieron el impulso del 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 1936 organizó la 1.ª 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 suya fue darle una Ley Orgánica de Educación a la democracia resurgida de la dictadura; ley que respondiera con

82 Domingo Alberto Rangel. *Venezuela, país ocupado*, (s/e), (s/l), 1955, p. 103.

83 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *El Estado y la educación en América Latina*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1990, pp. 222-223.

84 *Ibid.*, p. 224.

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 Guayana, 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. Nos dice Prieto:

En 1966 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. Solo así se me permitió introducir el proyecto en las Cámaras. La actitud del Gobierno obedecía a que Copei también se oponía a la reforma⁸⁵.

Raúl Leoni, el sucesor de Betancourt para el período 1964-1969, también 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; en semejante

85 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p. 86.

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 Copei⁸⁶.

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 solo 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 e ideólogos de AD; 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.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 151.

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 general⁸⁷.

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 regreso 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 EE. UU.

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 convocó con Caldera y Villalba, (...), para que la Junta Patriótica fuera ampliada y se diluyera su fuerza política y su carisma colectivo, gestado en el prestigio de sus integrantes originarios, particularmente, Fabricio Ojeda, [Silvestre] Ortiz Bucarán y [Guillermo] García Ponce⁸⁸.

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. Nos dice Prieto:

Propuse 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

⁸⁷ *Ibid.*, p. 74.

⁸⁸ Simón Sáez Mérida. *La otra historia de AD. Homenaje a Silvestre Ortiz Bucarán, un luchador sin tregua*, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV, Caracas, 2008, p. 153.

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 oligárquicos⁸⁹.

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 partido⁹⁰.

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 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 el puntofijismo le causó un grave daño a la orientación armónica e integral de la educación, a nuestro desarrollo cultural general, cuando le cerró las puertas del Ministerio de Educación a Prieto Figueroa, cuando se le negó toda reforma de la Ley de Educación. Esta

89 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, op. cit., pp. 77-78.

90 *Ibid.*, pp. 78-79.

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 los EE. UU. 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. Y es que 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 públicos⁹¹.

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 antifeudal, antiimperialista y antioligárquica. Eran sus tres principios

91 *Ibid.*, pp. 104-105.

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 Estado⁹².

Cuando alguien le preguntó [a Betancourt] qué había hecho para obtener ese apoyo, afirmó: “A la Iglesia no la hostilicé. Construí templos y respaldé la gestión de sus prelados; 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 política⁹³.

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 “Anchijena”, 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 Deseha Hernández. Era mi único capital⁹⁴.

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

92 Alfredo Peña. *Conversaciones...*, *op. cit.*, p. 116.

93 *Ibid.*, pp. 116-117.

94 *Ibid.*, pp. 110-111.

en convención el 10 de diciembre de 1967 y acordaron constituir el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP), 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.

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. Sostuvo Prieto:

Quando nos proponemos el cambio y el desarrollo del país, 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 no puede enunciarse hablando del desarrollo de las grandes mayorías nacionales. (...), diciendo que la riqueza no puede servir a grupos privilegiados, sino 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 quererla⁹⁵.

95 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Mi hermana María Secundina y otras escrituras*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa-Fundación Conferry, Caracas, 2006, pp. 3-8.

Prieto Figueroa fue un oponente irreductible de ese tradicionalismo remozado del puntofijismo. Lo fue en los años finales del gomecismo; del posgomecismo 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 pitiyanqui.

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 su total identificación con los intereses nacionales, el doctor 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 de analizar los grandes temas y problemas implicados en el desarrollo cultural, económico, social y político de la América del Sur. En ese proyecto colaboraron importantes intelectuales del continente, incluyendo al 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 América⁹⁶.

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 Galarraga, 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 concesiones⁹⁷.

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 empre-

96 Guillermo Luque. *Prieto Figueroa: la educación y otros temas en la revista Política*, OPSU, Caracas, 2003, p. 17.

97 Ramón J. Velázquez. *Venezuela moderna*, Grijalbo, Caracas, 1993, p. 373.

sas mixtas en todas las etapas de la actividad petrolera y solo admitía que el Estado celebrara *convenios operativos* cuando estos 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 quinto.

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 Úslar 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 5.º no se va a usar. Está puesto allí para lujo, por si acaso. (...). Si no van a necesitar este Artículo 5.º ¿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 dónde y cómo 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 de 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 cadena⁹⁸.

Altiya, 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

98 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Petróleo de frustración*, Vadell Hermanos, Valencia, 1976, pp. 44-49.

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”; prácticones “ayunos de toda información [que] dan bandazos y tan pronto apuntan a la izquierda como a la derecha”⁹⁹.

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 bienestar¹⁰⁰. Afirma Prieto:

La humanidad 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 les 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 monoprodutores 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 estos grupos que traicionan a sus países y ayudan la depredación de que son víctimas las clases populares¹⁰¹.”

99 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Mi hermana...*, *op. cit.*, p. 12.

100 *Ibid.*, p. 13.

101 *Ibid.*, 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”¹⁰².

¿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’”¹⁰³.

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*. La liberación nacional se entendió como “la implantación de un poder político que reduzca la influencia foránea 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”¹⁰⁴.

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 sus 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

102 *Ibid.*, p. 16.

103 *Ibid.*, pp. 17-18.

104 *Ibid.*, p. 109.

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; solo 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 intimidad¹⁰⁵”.

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 la idea de escribir una biografía de Margarita. En los primeros meses de 1949, redacté en la Cárcel Modelo de Caracas, donde me recluyó 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 pude 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 pequeño 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 de 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 repulir¹⁰⁶.

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:

105 Efraín Subero (comp.). *Obra poética de Luis Beltrán Prieto Figueroa*, UPEL, Caracas, 2001, p. 17.

106 *Ibid.*, pp. 19-20.

*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
bondo y señero,
de tus mieles se endulza
en tus sales se baña
y crece como flor entre las breñas
apenas remojado de rocío¹⁰⁷.*

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 realizado¹⁰⁸.*

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”¹⁰⁹. 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 Luís Beltrán Prieto Figueroa es integración de su particular manera de captar el mundo con las representaciones afectivo-cognitivas

107 *Ibid.*, p. 30.

108 *Ibid.*, p. 122.

109 *Ibid.*, p. 126.

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 otro¹¹⁰.

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 proyectos salidos de su alma. Solo 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 entera está 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 de 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

110 Luisa Rodríguez Bello y otros. *Luis Beltrán...*, op. cit., p. 427.

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 insular¹¹¹.

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

111 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Mi hermana...*, *op. cit.*, p.7.

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 cuándo, 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 oscuridad¹¹².

Luis Beltrán; o el maestro Prieto, como lo 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 y moral; en su obra de reformador de la educación y la sociedad. Luis Beltrán Prieto Figueroa vivió una pluralidad de vidas en una sola y cada una de ellas la realizó cabalmente hasta donde él pudo defender 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*, Ediciones Jackson, Buenos Aires.
- Archivo Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Carta de Prieto Figueroa a Lorenço Filho*, 6 de febrero de 1951, Archivo Luis Beltrán Prieto Figueroa, Sala Pedro Manuel Arcaya, caja n.º 27, Documento n.º 003, San José de Costa Rica.
- Bobbio, Norberto (1996). *Diccionario de Política*, tomos I y II, Siglo XXI Editores, México.
- Colmenares Díaz, Luis (1961). *La espada y el incensario. La Iglesia bajo Pérez Jiménez*, s/e, Caracas.

112 Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Maestros de América*, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, 1986, p. 4.

- Federación Venezolana de Maestros. (1959). *Labores de la XV Convención Nacional del Magisterio*, Talleres Gráficos Universitarios, Mérida-Venezuela.
- _____. (1966). *Labores de la 1.ª Convención Nacional del Magisterio Venezolano* (celebrada en Caracas del 25 de agosto al 5 de septiembre de 1936), Publicaciones de la Federación Venezolana de Maestros. Caracas.
- _____. (1966). *Gestión gremial del 65*, Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado, Mérida.
- _____. (1967). *XIX Convención Nacional del Magisterio 1964*, tomos I y II, Ediciones de la Dirección de Imprenta y Publicaciones del Congreso Nacional, Caracas.
- Fernández Heres, Rafael. (1981). *Memoria de cien años*, tomo VI, vol. I, Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas.
- García Pelayo, Manuel. (1985). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza Editorial, Madrid.
- González Abreu, Manuel. (1997). *Auge y caída del perezjimenismo: el papel del empresariado*, UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.
- López Portillo, Felicitas. (1986). *El perezjimenismo: génesis de las dictaduras desarrollistas*, UNAM, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, México.
- Luque, Guillermo. (1986). *De la Acción Católica al partido Copei. 1933-1946. El proceso de formación de la democracia cristiana en Venezuela*, UCV, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Caracas.
- _____. (1999). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)*, UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Caracas.
- _____. (2002). *Prieto Figueroa: maestro de América: Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*, Fondo Editorial de Humanidades, UCV, Caracas.
- _____. (2003). *Prieto Figueroa: la educación y otros temas en la revista Política*, OPSU, Caracas.
- _____. (2006). *Educación, pueblo y ciudadanía*, Colección Alfredo Maneiro, Ministerio del Poder Popular para la Cultura, Editorial El Perro y la Rana, Caracas.

- _____. (2013). “Dictadura e Iglesia contra la educación democrática laica. Una visión desde las páginas de la prensa clandestina.1951-1957”, en *Nuestro Sur*, MPPC/CNH, año 4, n.º 7, julio-diciembre, Caracas.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1954). *Pedagogía social y política*, Editorial Lozada, S.A., Buenos Aires.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1923). *Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional*, Caracas.
- ORVE. “Primera Convención Nacional del Magisterio”, domingo 23 de agosto de 1936, n.º 17, p.1, Caracas.
- Peña, Alfredo. (1978). *Conversaciones con Luis Beltrán Prieto*, Caracas, Editorial Ateneo de Caracas, Caracas.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1947). *Problemas de la educación venezolana*, Publicaciones de la Federación Venezolana de Maestros, Caracas.
- _____. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*, Editorial Lex, La Habana.
- _____. (1959). *El humanismo democrático y la educación*, Editorial Las Novedades, Caracas.
- _____. (1968). *La política y los hombres*, Grafarte, Caracas.
- _____. (1976). *Petróleo de frustración*, Vadell Hermanos, Valencia-Venezuela.
- _____. (1986). *Maestros de América*, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas.
- _____. (1990). *El Estado y la educación en América Latina*, Monte Ávila Editores, Caracas.
- _____. (2006). *Mi hermana María Secundina y otras escrituras*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa-Fundación Conferry, Caracas.
- _____. (2006). *Del tradicionalismo a la modernidad*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Caracas.
- _____. (2008). *Los maestros, eunucos políticos*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Caracas.
- Rangel, Domingo Alberto. (1955). *Venezuela, país ocupado*, Editorial Juventud, La Paz.
- _____. (1972). “La oligarquía del dinero”, en *Capital y desarrollo*, t. III, tercera edición, Editorial Fuentes, Caracas.

- Revista de Pedagogía*. (2002). (número especial). “Prieto Figueroa, maestro de la educación democrática venezolana”, n.º 65, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, UCV, Caracas.
- Rivas Casado, Eduardo. (2006). *Luis Beltrán Prieto Figueroa. Esencia y grandeza de un apasionado magisterio*, Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa-Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Rivas Rivas, José. (s/f). *Historia gráfica de Venezuela*, tomos I, II, III, IV, Centro Editor, Caracas.
- Rodríguez Bello, Luisa; Villalba de L. Minelia y Pinto de E. Nelly. (2002). *Luis Beltrán Prieto Figueroa: una lección de dignidad*, Editorial Ipasme, Caracas.
- Sáez Mérida, Simón. (2008). *La otra historia de AD. Homenaje a Silvestre Ortiz Bucarán, un luchador sin tregua*, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV, Caracas.
- Sarmiento, Domingo Faustino. (s/f). *Argirópolis o la capital de los Estados Confederados del Río de la Plata*, Talleres Gráficos Argentinos, Buenos Aires.
- Seminario Interdiocesano Católico. (Enero-diciembre, 1949). *SIC. Revista Católica de Orientación*, vol. 12, n.º 1.
- Suárez, Naudy. (1977). *Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX*, tomos I y II, UCAB, Caracas.
- Subero, Efraín. (2001). *Obra poética de Luis Beltrán Prieto Figueroa*, UPEL, Caracas.
- Velásquez, Ramón J. y otros. (1993). *Venezuela moderna*, Grijalbo, Caracas.

La presente compilación de ensayos, artículos y entrevistas resultan de las pesquisas bibliográficas y de campo del historiador y profesor universitario Guillermo Luque. Este compendio esgrime una defensa sostenida del Estado docente y sus modelos frente a los defensores de su privatización, iluminando así los diversos intereses políticos, religiosos y económicos que allí ejercen su influencia. La exploración sistemática de la obra se nutre en esencia del pensamiento y las propuestas del notable maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993), sin duda, una de las personalidades más lúcidas de la pedagogía de masas en Latinoamérica. De igual forma, Luque apoya sus reflexiones en Mercedes Fermín (1909-2003), destacada educadora, gremialista y maestra de la Escuela Nueva de nuestro siglo XX, cuyos valiosos aportes contribuyeron a la transformación política de la sociedad venezolana después de Juan Vicente Gómez. Sirvan las páginas de *El Estado docente desde la polémica y la historia* para brindar a los lectores una mirada a las luchas, contradicciones, retrocesos y aciertos de nuestra educación y magisterio, presentados con una perspectiva histórica y crítica.

Guillermo Luque. Es licenciado en Historia por la Universidad Central de Venezuela y profesor agregado de la Escuela de Educación de Facultad de Humanidades y Educación. Cursó estudios en el doctorado en Educación de la UCV y fue miembro del Consejo Editor de la *Revista Pedagógica*. Imparte un Seminario Electivo en el Programa Nacional de Formación Avanzada en Historia (Maestría), CNH-Unearte. Entre algunas de sus obras se encuentran *La educación venezolana: historia, pedagogía y política* (1996); *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos* (1996); *Temas de historia de la educación en Venezuela* (1997); *Educación, Estado y nación: una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958)* (1999); *Prieto Figueroa: maestro de América* (2002); *La maestra que siempre fue Mercedes Fermín* (2007); y *Luis Padrino: maestro de la Escuela Nueva y fundador de la educación rural en Venezuela* (2013); *Luis Beltrán Prieto Figueroa y la Escuela Nueva en Venezuela* (Historia de la Educación en América Latina, 2020, Editorial Laboratorio Educativo). Además, ha sido articulista en publicaciones como *Investigación y Postgrado* (UPEL); *Revista de Pedagogía* (UCV); *Educación y trabajo* (IUPMA); y *Extramuros* (UCV).