

2016 VOL II N.3

ARETÉ



ENERO – JUNIO 2016

Revista Digital del DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

ISSN: 2443-4566
DEPÓSITO LEGAL: ppi201502DC4615



Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad
Central de Venezuela

Vol. II, N° 1. 2016

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Autoridades Universidad Central de Venezuela

Dra. Cecilia García Arocha, Rectora

Dr. Nicolás Bianco C., Vicerrector Académico

Dr. Bernardo Méndez, Vicerrector Administrativo

Dr. Amalio Belmonte, Secretario

Facultad de Humanidades y Educación

Profe. Vincenzo Piero Lo Mónaco, Decano

Dra. María del Pilar Puig, Coordinadora de Postgrado

Dr. Gilberto Graffe, Coordinador del Área de Educación

Dr. Tulio Ramírez C., Coordinador del Doctorado en Educación

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Director – Editor

Dr. Tulio Ramírez C.

Editores Asociados

Dra. Ruth Díaz Bello

Profe. Audy Salcedo

Comité Editorial

Dr. Leonardo Carvajal, *Universidad Católica Andrés Bello*

Dra. Alejandra Fernández, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. Betsi Fernández, *Universidad Experimental Pedagógica Libertador – IPC*

Dr. Mariano Herrera, *Centro de Investigaciones Culturales y Educativas*

Dra. Ana Beatriz Martínez, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. Nacarid Rodríguez, *Universidad Central de Venezuela*

Dra. María Elena Del Valle Mejías, *Universidad Metropolitana*

Comité Científico

Dr. Jesús Arriaga, *Universidad Politécnica de Madrid, España*

Dr. Julio Barroso, *Universidad de Sevilla, España*

Dr. Luis Calegari, *Universidad de la República, Uruguay*

Dra. Bettina Steren Dos Santos, *Pontificia Universidade Católica de Rio Grande Do Sul, Brasil*

Dra. Fabiola Faúndez, *Universidad de Talca, Chile*

Dra. Holanda García, *Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela*

Dra. Dora Nicolasa Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*

Dra. Ivonne Harvey, *Universidad Metropolitana, Venezuela*

Dr. Carlos Manterola, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Jorge Mostany, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*

Dra. Marina Polo, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

Dr. Claudio Rama, *Universidad de la Empresa, Uruguay*

Dra. Doris Lilia Torres Cruz, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*

Apoyo Técnico Editorial de este número

Prof. Pedro Certad, *Universidad Metropolitana*

Br. Jhonnyray Julieth Arrijoja Aranda

Br. José Gregorio Cova

La revista electrónica *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* es una publicación científica con arbitraje externo, mediante el sistema doble ciego. Es de acceso abierto libre, con periodicidad semestral y tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de resultados de investigaciones originales de carácter educativo de habla hispana, aunque también recibe artículos en portugués, francés e inglés. Puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente. Las ideas contenidas en los trabajos son de exclusiva responsabilidad del autor (es).

Los trabajos para publicar se deben enviar a revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. También se pueden hacer envíos de artículos en línea, mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV: http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete

Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Piso 5 C.C. Los Chaguaramos. Los Chaguaramos, Caracas. 1040. Teléfono +58 212 6050347

**ARETÉ. REVISTA DIGITAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

ISSN: 2443 – 4566

Depósito Legal: ppi201502DC4615

Vol. II, N° 1. Enero – Junio, 2016

1.	Editorial. <i>Tulio Ramírez C.</i>	5
2.	La “hija del pecado”. La república post independentista del siglo XIX en textos escolares venezolanos [The daughter of sin: post-independence nineteenth century republic, in venezuelan textbooks]. <i>Carmen Arteaga Mora.</i>	7
3.	Convenio Estado venezolano – Asociación Venezolana de Educación Católica: Cooperación de la iniciativa social en educación [Venezuelan State convention – Venezuelan Association of Catholic Education: Cooperation of the initiative social in education]. <i>Gustavo Albarrán.</i>	29
4.	Guerra federal e instrucción pública en las memorias de los secretarios del gobierno venezolano entre 1859 – 1863 [Federal war and public instruction in the reports of the secretaries of the venezuelan government between 1859 – 1863]. <i>Ramón A. Uzcátegui Pacheco.</i>	57
5.	Factores de eficacia escolar en Venezuela [Factors of school effectiveness in Venezuela]. <i>Cynthia Martínez-Garrido y F. Javier Murillo Torrecilla.</i>	73
6.	Resúmenes de Tesis.	91
7.	Normas para publicar en Areté	93
8.	Pares evaluadores (árbitros) Año 2015	95

EDITORIAL

Hay dos indicadores que hablan sobre la capacidad científica de un país. Uno de ellos se refiere al número de patentes solicitadas. Este indicador informa sobre el desarrollo de la investigación aplicada. El otro tiene que ver con la cantidad de artículos publicados en revistas científicas arbitradas e indizadas de prestigio internacional. Por otra parte, algunos rankings de universidades se refieren al número de doctores que laboran en instituciones dedicadas a la investigación básica y aplicada, sean de naturaleza docente como las universidades o no, como los institutos de investigación científica. Pero si bien este último aspecto es importante porque tiene que ver con la masa crítica capaz de generar conocimientos e innovación tecnológica, no siempre existe una correlación perfecta entre esta variable y los indicadores señalados.

Indudablemente que la lógica sugiere que mientras más doctores existan, deben haber más patentes y más artículos científicos. La condición de investigador autónomo que es lo que al final acredita el Título de Doctor, no siempre se ha traducido en un incremento de la producción científica del borlado. Son muchos los factores que pueden incidir en esta situación, incluso algunas no atribuibles a la capacidad y competencias de aquél que recibió el más alto título académico. Condiciones de trabajo adecuadas, remuneraciones dignas, presupuestos que permitan la factibilidad de desarrollo de proyectos de investigación, estímulos por parte de los gobiernos, políticas claras en cuanto a ciencia y tecnología, accesibilidad al conocimiento punta en cada una de las disciplinas, son algunos de los factores cuya ausencia pueden incidir en el bajo rendimiento en materia de investigación. Es por ello que cuando se hacen inventarios de producción científica y tecnológica se consiguen algunas coincidencias. En los países donde están ausentes o menoscabados algunos de los factores anteriormente referidos se advierte un bajo rendimiento en cuanto a la producción científica.

Cuando se revisan las cifras que informan sobre la producción de artículos científicos en América Latina y el Caribe, se advierte que en los países donde se han aplicado políticas económicas sensatas, se ha mantenido por lo menos constante la inversión en Ciencia y Tecnología y existen condiciones laborales y remuneraciones acordes con la productividad y los méritos exhibidos, se ha incrementado año a año la producción de investigaciones a través de artículos en revistas de alto impacto, así como el número de patentes tecnológicas destinadas a hacer más eficaz la producción. Es el caso de países como Chile, México, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Costa Rica, Ecuador, para nombrar solo algunos. Este éxito se debe a que durante los últimos 15 años se hayan implementado políticas dirigidas a estimular el desarrollo de la ciencia y la tecnología. En ese sentido se ha favorecido la formación de Doctores en las mejores universidades del mundo, se han incrementado los recursos financieros para ciencia y tecnología, los gobiernos han contratado servicios y proyectos de investigación con las universidades y demás institutos de educación superior, y se ha creado conciencia de que el desarrollo progresivo y sustentable se logra a través de la generación de conocimientos y no gracias al azar de los recursos extraídos de la naturaleza para la exportación. Todo ello ha conformado un escenario propicio para aumentar la visibilidad de nuestras naciones en el circuito de países que conforma la sociedad del conocimiento.

Mientras tanto en otros países como Argentina, Venezuela y Cuba se percibe durante los últimos 15 años una tendencia persistente a disminuir año a año la contribución a la producción de artículos científicos y patentes de la región. Lo que ha sido recurrente en estos países son las severas crisis producto de políticas macroeconómicas poco afortunadas que han desestimulado

la inversión, generado inflación y altos niveles de escasez, así como deterioro del aparato productivo interno y disminución de los presupuestos para investigación y desarrollo, lo que ha estimulado la migración de un talento humano, formado académicamente y con experiencia en investigación, hacia otros países donde se brindan mejores condiciones laborales y escenarios estimulantes para la investigación.

Por supuesto estas cifras pueden variar en el tiempo. Al cambiar las condiciones que han obstaculizado la maximización de la producción científica con toda seguridad se incrementará en cantidad y calidad la producción intelectual en esta materia. Más jóvenes se incorporaran a esta opción de vida y los países ocuparon dignos lugares en la sociedad del conocimiento aportando al mundo sus saberes en todas las áreas. Mientras tanto se seguirán creando espacios para la visibilidad de la producción científica y tecnológica. En el cumplimiento de esta misión *Areté*, pone a la disposición de los lectores el tercer número de su colección con las contribuciones de diversos especialistas en materia educativa. La Dra. Carmen Arteaga Mora, profesora de la Universidad Simón Bolívar, nos convoca a conocer los resultados de una investigación sobre representaciones de la república venezolana en los textos escolares de primaria, publicados durante el gobierno de Hugo Chávez. En este artículo se aborda la representación discursiva del sistema político republicano decimonónico, formado luego de la Independencia. Por su parte el Dr. Gustavo Albarrán s.j., hace un análisis exhaustivo del Convenio suscrito entre el Estado venezolano y la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Su propósito fue describir algunos rasgos destacados del Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC para el sostenimiento de la ampliación y profundización de la atención formadora en contextos afectados por la pobreza. El Dr. Ramón Uzcátegui P., de la Universidad Central de Venezuela, en su artículo analiza la dinámica institucional de la instrucción pública en el contexto de la Guerra Federal, demostrando las falencias en la elaboración de políticas públicas para el sector educativo, por el poco o nulo conocimiento sobre la materia por parte de los responsables de los asuntos educativos durante el período estudiado. Finalmente, los doctores Cynthia Martínez-Garrido y Francisco Javier Murillo de la Universidad Autónoma de Madrid, muestran los resultados de una investigación sobre la identificación de los factores de eficacia escolar en Venezuela a través de un estudio multinivel para identificar el aporte de cada factor de eficacia descontando el efecto que generan las características personales, sociales previas del estudiante como el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante, el rendimiento previo, el género, entre otros.

En este número se incorpora una nueva sección: *Resúmenes de tesis*, cuyo objetivo dar a conocer las tesis de doctorado discutidas y aprobadas en el Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. En esta oportunidad se presenta el resumen del trabajo elaborado por el Dr. Antonio César Donado Tolosa y dirigido por el Dr. Luis Bravo Jáuregui, titulado: *Proposición de una episteme pedagógica que sustente una relación enseñanza-aprendizaje alternativa y su metodología correspondiente*.

Queda abierta la invitación a los investigadores de la educación a que envíen sus artículos a *Areté* a fin de que sean difundidos y engrosen el acervo de la producción científica en el área.

Dr. Tulio Ramírez
Director – Editor

LA “HIJA DEL PECADO”. LA REPÚBLICA POST INDEPENDENTISTA DEL SIGLO XIX EN TEXTOS ESCOLARES VENEZOLANOS

THE DAUGHTER OF SIN: POST-INDEPENDENCE NINETEENTH CENTURY REPUBLIC, IN VENEZUELAN TEXTBOOKS

CARMEN G. ARTEAGA MORA
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
cartega@usb.ve
carmenarteaga2008@gmail.com

Fecha de recepción: 30 marzo 2016
Fecha de aceptación: 27 abril 2016

RESUMEN

Se muestran resultados de una investigación sobre representaciones de la república venezolana en textos escolares de primaria, publicados durante el gobierno de Hugo Chávez. Concretamente, en este artículo se aborda la representación discursiva del sistema político republicano decimonónico, formado luego de la Independencia. Metodológicamente, se suscribe la perspectiva de Estudios Críticos de Discurso (ECD), según la cual el lenguaje es una forma de acción social, y a través de éste es posible establecer patrones ideológicos. Se analizó el contenido escrito de la sección de ciencias sociales de una muestra de libros de texto de quinto y sexto grado de primaria, ya que es en estos grados donde se aborda el tema de la república venezolana en el siglo XIX. Los hallazgos del análisis permiten concluir que el devenir ocurrido en el país luego de obtenida la Independencia y culminada la separación de la Gran Colombia (1830), se “dibuja” discursivamente escindido de los eventos de la Guerra de Emancipación, de forma que la precariedad sufrida por la sociedad no puede atribuirse a la conflagración experimentada en las primeras décadas del siglo. El “caudillismo” se representa como un elemento desventajoso de la cultura política nacional para la consolidación de las instituciones políticas y de la democracia. El relato reproduce la estructura del culto cívico bolivariano.

PALABRAS CLAVE: Representaciones discursivas, relato histórico, libros de texto, república, culto cívico bolivariano.

ABSTRACT

This paper presents results of a research on representations of the Venezuelan republic in primary school textbooks, published during the government of Hugo Chavez. Specifically, discusses the discursive representation of nineteenth-century republican political system, established after Independence. Methodologically, the paper subscribes the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA), according to which the language is a form of social action, and through it is possible to find ideological patterns. The *corpus* analyzed was the written content of the section of social sciences of a sample of textbooks of fifth and sixth grade, because it is in these grades

where the issue of the Venezuelan Republic in the nineteenth century is discussed. The findings let us to conclude that there is an ideological separation between the history of the country occurred during the period of War of Independence and the history occurred after gaining independence and completed the separation of the Great Colombia (1830). So, the precariousness suffered by the Republic during the nineteenth century cannot be considered a consequence of the Independence War. The "*caudillismo*" (warlordism) is represented as a disadvantageous element of national political culture for the consolidation of political institutions and democracy. The discourse reproduces the structure of the Bolivarian civic cult.

KEYWORDS: Discursive representations, historical account, textbooks, republic, political system.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo expone resultados parciales de una investigación cualitativa más amplia sobre representaciones en el discurso de una muestra total de veintiséis libros de texto de primaria venezolanos de cuarto, quinto y sexto grados, acordes con el currículo oficial vigente en Venezuela, y que fueron editados durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2012). Dentro de la muestra se incluyeron obras publicadas por editoriales multinacionales, locales, así como también publicadas por el gobierno venezolano, concretamente, la primera edición de la Colección Bicentenario (2011).

El tema de la república venezolana en el siglo XIX se aborda en quinto y sexto grado de primaria, al que correspondieron diez textos del corpus total del presente artículo. Teóricamente, se manejaron tres conceptos fundamentales: discurso, representaciones e ideología. El concepto de discurso –siguiendo a van Dijk, 2003- se entiende como un “evento comunicativo”, lo cual incluye las interacciones orales, los textos escritos, la gestualidad corporal y elementos gráficos como el diseño de portada, tipografía, imágenes y en general toda semiótica significativa (p. 147). El discurso no es solamente un fenómeno lingüístico, sino también constituye una estructura cognitiva más amplia, que incorpora todos los elementos de la vida social.

En cuanto a la definición del segundo concepto, el de ideología, también nos apoyamos en los aportes de van Dijk (2003), quien propone que la ideología es una estructura de “creencias fundamentales de un grupos y sus miembros” (p. 14). Las ideologías funcionan como ejes que orientan la actuación de los individuos, grupos e instituciones, con la el fin último de establecer patrones de pertenencia e identidad.

Con respecto a la definición de representaciones sociales, las consideramos como modelos que muestran la vida social a través de una línea argumentativa. En este contexto, es esencial citar la definición clásica de representaciones sociales desarrollada por Moscovici (1979):

Las representaciones sociales son un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio (p.18)

Asimismo, Adam (2005) identifica la representación discursiva con la esquematización de Grize (1990), que supone que el texto se involucra en el proceso comunicativo, como una síntesis

(esquema) del mundo social en el cual cobra sentido (Bonnin, 2012), constituyéndose en un acto de referencia que construye un evento social desde un locutor y que también se (re) construye y (re) interpreta por quien recibe el discurso.

Metodológicamente, se suscribe la perspectiva de Estudio Crítico del Discurso (ECD), según la cual el lenguaje es una forma de acción social que contribuye a crear realidades en la sociedad. A través del ECD es posible establecer patrones ideológicos, así como paradigmas éticos que sustenten o desafíen el status quo en un momento determinado en la sociedad. Dentro de esta perspectiva, se aplicó el modelo de representación de actores sociales elaborado por Theo van Leeuwen (1996), quien propone un inventario sociosemántico el cual permite establecer qué actores sociales son destacados o no dentro del discurso, estableciendo la relevancia sociológica que posee cada cual. Así, logra trascender lo meramente lingüístico en el discurso, para tocar lo sociológico. En otras palabras, el modelo permite establecer patrones de inclusión y/o exclusión de actores sociales, con las consecuentes implicaciones para la representación de las relaciones de poder en la sociedad.

Por otra parte, en lo que se refiere al objeto de investigación, se maneja la concepción de que la Escuela es, después de la familia, la institución socializadora por excelencia, y que cumple la función de integrar a los individuos a la comunidad nacional, difundiendo los esquemas ideológicos, valores, creencias y tradiciones que se consideran legítimos desde el Estado. Los libros de texto apegados al currículo oficial son en este caso una herramienta fundamental en este proceso.

2. TEMAS ASOCIADOS A LA REPÚBLICA DEL SIGLO XIX

La construcción de la memoria colectiva de una sociedad es una materia que entra en los terrenos de lo histórico, sociológico y lo político. En tal sentido, Carretero y Krigier (2006), sostienen que esta memoria, transmitida, entre otros canales, por la enseñanza escolar, contribuye a formar una identidad, por lo cual suele dotársele de rasgos eminentemente positivos, en los cuales los elementos míticos y heroicos son una constante dentro del relato de fundación o nacimiento de la patria.

En el caso de la sociedad venezolana, el episodio central de nuestra memoria del pasado es la Guerra de Independencia, con su pléyade de héroes, con Simón Bolívar en el primer lugar indiscutible, al punto de haberse desarrollado una historia patria que según varios autores (German Carrera Damas, 1969; Angel Bernardo Viso, 1982; Nikita Harwich, 2003; Manuel Caballero, 2006; Tomás Straka, 2009; Elías Pino Iturrieta, 2010) consiste en un culto religioso donde el Dios creador es precisamente Bolívar.

Nikita Harwich (2003) destaca que la figura de Bolívar satura, desde hace más de un siglo, el espacio de representación del imaginario colectivo de nuestra sociedad:

Hace ya más de un siglo que, por disposición legal, las plazas principales de todos los pueblos venezolanos deben, obligatoriamente, llevar el nombre de “Plaza Bolívar” y que un retrato del “Libertador” debe, obligatoriamente, figurar en la pared de toda oficina pública. Ello, sin contar con la plétora de monumentos, bustos, calles, avenidas, divisiones administrativas, edificios públicos o instituciones que

declinan al infinito todas las posibles denominaciones vinculadas con la figura de Bolívar y las circunstancias que rodearon su vida. (pp. 7-8)

Dentro del mito fundacional criollo, el surgimiento de la República venezolana, como consecuencia de la disolución de Colombia, se presenta como un evento contradictorio y problemático para la consolidación de una identidad nacional integrada y reconciliada consigo misma, ya que en el relato constituye una traición a Bolívar.

Elías Pino Iturrieta (2010) afirma que dentro de la religión civil bolivariana que viene desarrollándose desde el siglo XIX, en una suerte de paralelismo con la religión cristiana, la creación de la República se convierte en el pecado original que mancilla a las sucesivas generaciones de venezolanos:

La empresa de la nación segregada de Colombia tiene el peor de los comienzos, en cuanto el desconocimiento de los designios bolivarianos traduce una insubordinación frente a un mandamiento del Creador... En consecuencia, la historia sucedida en Venezuela después de 1830 se transforma en el pago de una penitencia. Nos matamos entre hermanos y sufrimos el cautiverio de las tiranías porque desterramos antes al profeta de la Divina Majestad. (pp. 168-169)

Esta representación se transmite en todos los ámbitos en que se aborda el relato histórico, incluidos por supuesto los textos escolares. En el caso del *corpus* estudiado en el presente trabajo, se decidió elaborar una serie de macrotópicos asociados a la construcción discursiva de la república decimonónica, que se analizan en el siguiente subapartado:

- El “pecado original” de la República.
- Disolución de la Gran Colombia
- Sistema político venezolano en el siglo XIX post-independencia
- Caudillismo. Tono moral de los políticos
- Proyecto nacional

2.1. *El “pecado original” de la República*

Según Elías Pino (2010) el paralelismo establecido entre la estructura del culto católico con el culto cívico bolivariano es tal, que hasta se le incluye la existencia de un “pecado original”, representado por el rechazo al proyecto de la República de Colombia, y que terminó con su disolución, en 1830. Por ello, el autor expresa:

La forja del culto se identifica tanto con los dogmas católicos que no puede faltar en esa Génesis la presencia del pecado original. Juan Vicente González, letrado reconocido y temido, uno de los primeros oficiantes del catecismo, hace la contribución. Los hombres de entonces no pueden marchar de Colombia a Venezuela sin sentimientos de culpa, debido a que el tránsito pasó por el desconocimiento de la autoridad de quien la posteridad está consagrando como genio tutelar. No sólo los hombres de entonces, sino aquellos del futuro que recordarán cómo sus antecesores desconocieron al Padre... Los hijos abandonan al padre en inhóspita

soledad. La naturaleza se entristece por el tamaño de la felonía. Ahora los fundadores de la nacionalidad autónoma y sus descendientes tienen una culpa que lavar. Acaso la culpa más grande. Heredan la gloria del progenitor excepcional pero también el crimen del parricidio (pp. 42-43).

Así, el nacimiento de Venezuela como República independiente constituiría un evento contradictorio y consecuentemente problemático para la consolidación de una identidad nacional integrada y reconciliada consigo misma, ya que este nacimiento es representado, dentro del relato, como consecuencia de una traición a Bolívar, hecho que dentro del culto bolivariano se convierte en el pecado original que mancilla a las sucesivas generaciones de venezolanos. Elías Pino Iturrieta (2010) describe esta representación de la siguiente manera:

Dios envió a Bolívar para redimir a Venezuela pero los venezolanos terminan por desconocer al enviado... Por consiguiente, **en el principio de autonomía republicana o cuando se procura su iniciación ocurre el desacato de una ley divina**. La empresa de la nación segregada de Colombia tiene el peor de los comienzos, en cuanto el desconocimiento de los designios bolivarianos traduce una insubordinación frente a un mandamiento del Creador... **En consecuencia, la historia sucedida en Venezuela después de 1830 se transforma en el pago de una penitencia**. Nos matamos entre hermanos y sufrimos el cautiverio de las tiranías porque desterramos antes al profeta de la Divina Majestad. (pp. 168-169) (negrillas nuestras)

En el caso de los textos estudiados se verifica que esta representación se transmite en el discurso, tal como se ve en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 1. El “pecado original”. Fracaso del proyecto de Bolívar.

	Segmentos discursivos
1°	“... Sólo en esa unidad, América sería fuerte y garantizaría la prosperidad y felicidad a sus habitantes. Sin embargo, la concepción bolivariana no fue comprendida en su tiempo , y el sueño de Bolívar , Colombia la Grande, desapareció junto con él ”. (p. 43) (Ciencias Sociales5. Ediciones CO-BO)
2°	“¿Sabías que Simón Bolívar tenía prohibido venir a Venezuela por orden del Gobierno? Sí, murió pobre y exiliado de su patria , por la que tanto había luchado para liberarla del dominio español” (p. 99) (Colección Bicentenario, Proyecto Leer, 5to grado)
3°	“El Libertador luchó denodadamente a favor de la idea de pero todos sus intentos lamentablemente fracasaron porque a muchos no les interesaba la unión de los países y en su conducta privaba más su interés particular... ” (p. 484) (Enciclopedia Popular Deiba 5to grado).

4°	“La Gran Colombia fue una república que se originó con la Ley Fundamental de Colombia, promulgada por el Congreso Nacional de Angostura el 17 de diciembre de 1819. Estaba integrada por los territorios de Ecuador, Nueva Granada y Venezuela. Constituyó un ideal de Simón Bolívar hacer una gran Estado con la integración de las naciones latinoamericanas. Mas este ideal no tuvo éxito en el tiempo por la separación de Ecuador y Venezuela en 1830. Quedó desintegrada por la acción separatista de estos dos países. En nuestro país, la disolución tuvo su origen en el movimiento conocido como “La Cusiata”, dirigido por el General José Antonio Páez” (Actualidad Escolar 5, p. 294)
5°	“...El General Santander aprovechó esta ausencia de Bolívar para fraguar una serie de conspiraciones en contra de la persona del Libertador , incitando a la insurrección y presentándole como el usurpador de los derechos del pueblo...”(p. 488) (Enciclopedia Popular Deiba 5to)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

En los extractos del cuadro n° 1 se aprecia la construcción discursiva del proyecto de Colombia (llamado “Gran Colombia” en la mayoría de los textos) como parte del genio individual y exclusivo de Bolívar, que en este sentido se convierte en el actor que establece los designios para Latinoamérica, o al menos para las naciones abarcadas en el territorio del proyecto de la República de Colombia. Considerando el modelo de van Leeuwen, se registra una clara determinación de Bolívar, como el protagonista central del lado republicano, así como de personajes como Santander y José Antonio Páez. Se destaca la supresión de otros actores que, junto a Bolívar pudieren haber propugnado el proyecto de la República de Colombia, de forma tal que el Libertador termina figurando como el único propulsor del mismo.

La agentividad de Bolívar es notable por superar ampliamente en protagonismo a cualquiera de los otros actores mencionados. El proyecto de creación de Colombia corresponde a un “ideal” o “sueño” de Bolívar, más trascendente aún por su carácter altruista y glorioso. De esta forma, la figura de Bolívar adopta una naturaleza que se acerca a la divinidad, tanto por su capacidad para “discernir”, por así decirlo, el futuro de los pueblos, como por la tesis de que su única motivación era la grandeza de las naciones latinoamericanas, al margen del provecho o sufrimiento personal que este proyecto le acarrearase.

El discurso indica que el éxito en la consolidación de las naciones latinoamericanas como actores relevantes dentro del concierto global dependería exclusivamente de apegarse al proyecto ideado por Bolívar. Se registra así una exclusión de proyectos planteados por otros actores, los cuales, por el mero hecho de manifestarse, automáticamente pasarían a ser actos de traición, ontológicamente viles e ilegítimos. Así, en el último extracto, la actuación de Santander es construida en términos de acciones (*aprovechar, fraguar, conspirar*) asociadas a naturalezas cobardes, desleales y sibilinas.

Se construye así una deslealtad, por parte de la sociedad de la época, que a la traición e ingratitud, le suma la incapacidad intelectual para comprender los alcances del ideal bolivariano, que de haber tenido éxito, hubiera podido colocarlos en la órbita de las potencias mundiales, en

lugar de la situación de naciones débiles y de soberanía precaria que parecieran destinadas a convertirse, al abandonar el sueño de Bolívar. Dentro del relato historiográfico, el mencionado abandono constituye el “pecado original” de la religión cívica bolivariana desarrollada desde la república decimonónica.

Desde esta perspectiva, se omite un análisis crítico de su obra, o al menos un análisis que considere los acontecimientos como parte de un proceso amplio y complejo, donde influyeron variables tales como el legítimo liderazgo de otros actores, los intereses o necesidades de determinados grupos sociales, regiones o sociedades, o la posibilidad de que Bolívar debiera haberse planteado escenarios tal vez no tan gloriosos (como la campaña del Sur), pero también indispensables, como la reconstrucción del territorio nacional, absolutamente devastado por la guerra, la creación de instituciones apegadas seriamente al ideal republicano, y el afianzamiento de un cuerpo de gobierno estable, y en general, lo relacionado con la organización y recuperación de una sociedad totalmente exhausta y arruinada por el esfuerzo bélico. No se plantea, ni como para tema de debate o discusión, que el concentrarse en las acciones castrenses, marginando de alguna forma las acciones cívicas y políticas, hubiera podido ser un error por parte de Bolívar.

El fracaso del proyecto bolivariano se explica mediante una construcción fuertemente ideológica (ya que transmite una creencia no demostrable factualmente), que lo atribuye a un déficit intelectual o moral por parte de los actores que figuran implícitamente en la situación. Las expresiones “*no fue comprendida*”, “*interés particular*” son una muestra de este déficit, el cual llegaría a su máxima expresión con la prohibición de ingreso al territorio que se alude en el segundo extracto.

2.2. Disolución de la Gran Colombia

Como se observa en el cuadro n° 2, el discurso mantiene una representación simplificadora de la creación de la República venezolana. Los extractos del mencionado cuadro coinciden en atribuir la disolución de la Gran Colombia a variables eminentemente asociadas a procesos emocionales tales como “ansias de poder”, “rivalidades y ambiciones personales” “rencillas y enemistades personales”. De esta forma el discurso de los textos estudiados omite la existencia de factores que trascienden el plano concreto de la emocionalidad o el psiquismo de los actores involucrados:

Cuadro n° 2. Disolución de la Gran Colombia

	Segmentos discursivos
1°	“ Desde la creación de la Gran Colombia en Venezuela hubo disgusto por la escogencia de Bogotá como la capital de la República. En los tres departamentos hubo grupos opositores del régimen o la Constitución que la regía, pero sobre todo había personas con ansias de poder ” (p. 97) (Colección Bicentenario, 5to grado)
2°	“Desde sus inicios las rivalidades políticas, los regionalismos y las ambiciones personales amenazaron la vida de la naciente Gran Colombia hasta llevarla a su disolución” (p. 356) (Enciclopedia 5. Serie Santillana Flor de Araguañey)

3°	<p>“José Antonio Páez... se sentía molesto al pensar que su país no era más que un territorio añadido a los de Nueva Granada. Esto, aunado a las rencillas y enemistades personales existentes entre Santander y Páez le motivaron a buscar de alguna forma la separación de la Gran Colombia”</p>
4°	<p>“En la disolución de la República de Colombia jugaron factores políticos, económicos, sociales y geográficos. Además, tanto en Venezuela como en Nueva Granada, la mayoría de las personas no estaban de acuerdo con esta unión pero la aceptaron porque les era favorable en su lucha por la independencia. Las causas pueden resumirse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte del pueblo venezolano nunca se sintió unido al pueblo neogranadino. • Los venezolanos que habían jugado un papel protagónico durante la guerra se sentían desplazados a un segundo plano con la elección de Bogotá como capital de la República. • Los venezolanos se sentían discriminados al momento de seleccionar los funcionarios para los mejores cargos. • La gran distancia entre las ciudades hacía la comunicación difícil. • Ni neogranadinos ni venezolanos veían con buenos ojos al gobierno centralista; preferían un gobierno federal, como el de Estados Unidos. • Estas situaciones produjeron, en sus diez años de duración, hechos como la Cosiata o la Convención de Ocaña” (p.414) (Yo Estudio 5. Ed. Estudios)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

Las variables de naturaleza política, social, económica y cultural transmitidas en las representaciones discursivas, si bien son mencionadas, terminan invisibilizadas, en la medida en que no se desarrollan, y por el contrario el discurso reitera alusiones a una emocionalidad no controlada por parte de los liderazgos surgidos a la vera de Bolívar.

Ángel Bernardo Viso (1982) considera problemático este relato, ya que “dibuja” unos seres mediocres (en comparación con los héroes libertadores), inferiores en calidad moral, voluntad, visión de destino, incapaces de lograr algo equivalente a lo alcanzado por la generación de líderes independentistas. Bernardo Viso (1982) llega a concluir en su análisis que, de acuerdo con la tradición historiográfica de la Historia Patria, todo proyecto societal de las generaciones republicanas venezolanas estará destinado al fracaso, ya que, habiendo fracasado el proyecto gestado por un Bolívar divinizado, no puede esperarse el éxito por parte de seres mortales e inferiores al héroe en todos los aspectos.

En cuanto a los actores representados en el discurso, salvo ciertas menciones a Santander, la separación del territorio correspondiente a Venezuela, se construye prácticamente como un tema de carácter personal entre Bolívar y Páez. Si hubo otros actores relevantes, los mismos quedan omitidos, ya que no se mencionan, o bien sintácticamente quedan implícitos en expresiones como “grupos opositores”, “personas con ansias de poder”, “las personas”, los “caudillos y jefes”, los “centralistas y federalistas”, donde puede verse que las denominaciones

remiten a procesos relacionados con fines políticos concretos, no necesariamente trascendentales, como los de Bolívar, sino más bien asociados a lo faccioso, a la satisfacción del ego y de la vanidad personal, y en general a las metas a corto plazo.

El efecto de esta representación en definitiva es “alejar” de Bolívar, por así decirlo, cualquier responsabilidad en el fracaso de Colombia. Las nominalizaciones tienden a “aislar” los fenómenos sociales en el discurso, de forma tal que quedan naturalizados y se explican por sí mismos, al tiempo que permanecen ajenos a la intervención de variables externas. De esta forma, en el caso referido aquí, el individualismo o el localismo, o bien el deseo de poder se convierten en fenómenos autónomos, casi de carácter telúrico, a los cuales Bolívar no hubiera podido hacer frente, ya fuere cambiando su estrategia militar, negociando, enfrentando a los “grupos opositores” en el plano militar, etc. La posibilidad de algún déficit en las políticas seguidas por Bolívar, como por ejemplo, el no haber asumido plenamente su rol de presidente, ni emprender la tarea de consolidar las instituciones y la paz interna dentro de los territorios antes de proseguir campañas militares, se descarta totalmente en el discurso. El fracaso del proyecto de Bolívar, se concluye, se debió que era demasiado grandioso para la mediocre sociedad en que se deseaba aplicarlo.

Ciertas variables de carácter geográfico se representan en el discurso como dificultades objetivas y de alguna forma insuperables, como “la “gran distancia entre las ciudades”, elidiendo el hecho de que durante siglos estos mismos territorios estuvieron bajo una misma administración política, que funcionó consistentemente, y que territorios más extensos o geográficamente más accidentados, como los de Estados Unidos, Chile, Brasil o Argentina, sólo para mencionar naciones en el continente americano, se constituyeron en Estados nacionales en ese mismo siglo.

El rechazo al proyecto colombiano de Bolívar constituye ideológicamente una falla de la sociedad de la época, en materia de identidad. De esta forma, expresiones como “*Parte del pueblo venezolano nunca se sintió unido al pueblo neogranadino*”, revelarían una insuficiencia política, que le impide desarrollar lealtad hacia el proyecto de Bolívar. A esta insuficiencia se agrega, esta vez en el plano colectivo, el conjunto de defectos de carácter o procesos emocionales que caracterizan a algunos personajes individuales: “*Los venezolanos... se sentían desplazados a un segundo plano con la elección de Bogotá como capital de la República*”, “*Los venezolanos se sentían discriminados...*”. Como se ve, el discurso atribuye a sentimientos acomplejados la ausencia de simpatías hacia la República de Colombia, simplificando dicho proceso, que obviamente, por su carácter sociopolítico tenía necesariamente que trascender el plano de lo emocional.

2.3. Sistema político venezolano en el siglo XIX post-independencia

En el discurso se construye ideológicamente un transcurso histórico donde los procesos ocurridos durante las tres primeras décadas del siglo XIX se presentan escindidos de los ocurridos en las posteriores. Los descriptores principales del período republicano en el siglo XIX se apoyan en nominalizaciones como “caudillismo”, “guerras civiles”, “pugnas”, “estancamiento”, “afán personalista”, “proliferación de caudillos”, los cuales poseen una carga negativa que contribuye a crear una representación desfavorable de este momento histórico, amén de que se propone una ruptura con la dinámica de la guerra emancipadora, por lo cual toda situación ocurrida posteriormente a este evento, se explica por sí misma, y sin

ninguna relación con aquella, lo cual no se corresponde con la realidad en términos históricos, sociológicos, económicos, políticos ni humanos, ya que se trataba de la misma sociedad que venía de sufrir los estragos del proceso independentista. Se aleja, por así decirlo, toda sombra de responsabilidad que pudiera atribuirse al liderazgo patriota sobre la precaria situación que atravesó la sociedad venezolana luego de la Independencia.

Cuadro n° 3. Sistema político venezolano en el siglo XIX

	Segmentos discursivos
1°	“El panorama político de Venezuela después de 1830 se caracterizó por: El caudillismo Las guerras civiles La inestabilidad continua Las autocracias”... (p. 45) (Ciencias Sociales5. Ediciones CO-BO)
2°	“ Al terminar la dominación española surgen los caudillos locales con un afán personalista de gobernar una determinada región más que el afán de unificar la nación venezolana. De ahí la gran proliferación de caudillos en todo el territorio, hecho que motivó las continuas luchas entre sus partidarios. (p. 492) (Enciclopedia Popular Deiba 5to grado)
3°	“ Acabada la Guerra de Independencia, surgió en Latinoamérica un sistema político muy distinto al que hubo durante tres siglos de colonia. Pero también distinto al que los líderes del movimiento emancipador quisieron construir . La vida política de los primeros tiempos republicanos tuvo características similares en toda América Latina: Una oligarquía ejerce el poder. Confrontación militarismo-civilismo. Pugnas entre federalistas y centralistas. Pugnas entre liberales y conservadores. Caudillismo y guerras civiles ”. (p. 108) (Colección Bicentenario, 5to grado)
4°	“ Durante los primeros 70 años de vida republicana, Venezuela sufrió un largo período de estancamiento , como consecuencias de las numerosas revueltas civiles que azotaron al país. El caudillismo regionalista y la propiedad latifundista de la tierra debilitaron la unidad territorial y política de Venezuela, donde cada región se mantuvo aislada del resto del país y era gobernada por un pequeño jefe local... ” (p. 338) (Enciclopedia 6. Serie Santillana)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

De esta forma, la representación negativa que se ofrece de la República decimonónica se explica menos como consecuencia de los efectos de la guerra de Emancipación -con la correspondiente cuota de responsabilidad para los líderes independentistas-, que como un derivado de la incapacidad de la sociedad misma para darle cuerpo a las aspiraciones de los libertadores.

El discurso elabora una representación de la Venezuela independiente como un territorio en situación caótica, dominado por hombres, cuyas actuaciones se orientaban a la obtención de beneficios materiales particulares y muy concretos, en un claro contraste con las metas trascendentales trazadas por los libertadores.

El tercer extracto mostrado en el cuadro nº3 plantea que el sistema político establecido en las independizadas sociedades fue *“distinto al que los líderes del movimiento emancipador quisieron construir...”*. Así, el liderazgo independentista queda disociado de toda relación con las calamidades sufridas por la sociedad en las décadas subsiguientes. Se está entonces frente a una construcción ideológica que asigna la explicación de la precariedad de la República a eventos y fenómenos no relacionados explícitamente con la Guerra de Independencia y sus líderes. Desde esta perspectiva, la República sufre la debilidad derivada del *“caudillismo”*, de *“pugnas entre federalistas y centralistas... liberales y conservadores”*, de las *“revueltas civiles”*, etc.

De acuerdo con Elías Pino (2010, pp. 160-161), la representación de la república decimonónica como un escenario de caos, ruina y mediocridad humana ha sido compartida por historiadores de las más diversas tendencias (positivistas, marxistas, etc.). Destaca este autor, que dentro del esquema ideológico desarrollado por la historiografía oficial, la causa subyacente, más o menos explícita, de la debacle posterior a la Independencia se halla en el alejamiento de la sociedad de los designios de Bolívar.

La construcción ideológica que representa los inicios republicanos como una época infausta, en oposición al período glorioso de la lucha de emancipación se logra a través de expresiones generalizadoras como *“Durante los primeros 70 años de vida republicana, Venezuela sufrió una largo período de estancamiento...”* (cuarto extracto), *“Al terminar la dominación española surgen los caudillos locales con una afán personalista...”* (segundo extracto).

El lector de estos contenidos es llevado a concluir que con el fin de la gesta independentista terminó también la época de los grandes hombres de la nación venezolana, que dieron paso a generaciones caracterizadas por la mediocridad. Esta representación historiográfica, de acuerdo con autores como Elías Pino, conduce necesariamente a concluir que el único período de la historia de la nación que merece ser estudiado es el comprendido entre 1810 y 1830, mientras que el resto es un marco oprobioso de este último, útil sólo para destacar el carácter superior de sus protagonistas, frente a la mezquindad de sus sucesores. E. Pino sostiene respecto a la representación de la República iniciada en 1830:

¿Qué pensará el lector desprevenido sobre los protagonistas de esta historia presentada en términos tan despectivos?... Lo más probable es que terminen lamentándose frente al cortejo de enterradores de la república que han puesto los historiadores en larga marcha, y anhelando la vuelta del hombre más preclaro de todos. Tal vez miren con conmiseración hacia una fila de hombrecitos...Especialmente cuando nadie les ha ofrecido un paseo alrededor de los problemas originados por la Independencia y su líder, cuya acción no se muestra como parte de una carnicería de gigantescas proporciones, como la desoladora borrasca que realmente fue, sino como una olimpiada más benévola que sangrienta y más civilizada que bárbara, de cuyo seno manan los ejemplos, pero jamás las dificultades (pp. 161-162).

La construcción de la imagen negativa de la República decimonónica no se limita a la descripción genérica de una sociedad sumida en la violencia, la anarquía y la ruina, sino que

incluye también aspectos concretos como la representación de los partidos políticos que hicieron vida en la nación. El discurso expone que el devenir político de la época estuvo signado por el antagonismo entre los partidos Conservador y Liberal. Más allá de sus denominaciones, la dinámica entre ambos partidos sería una expresión más de la disminución de la calidad ética y de la cortedad de miras de la clase política que sucedió a los libertadores. Efectivamente, a pesar de las alusiones ideológicas con que fueron bautizadas estas corrientes políticas, el discurso explicita que no había mayores contenidos de naturaleza ideológica entre ellos, sino que sus actuaciones estaban definidas por su simpatía o rivalidad con José Antonio Páez:

Cuadro n° 4. Grupos políticos durante el siglo XIX

	Extractos textuales
1°	“...Esto dio origen a dos partidos: Conservador y Liberal; ninguno de los dos fue realmente un partido político , no se diferenciaban por ideas políticas, sino en que el Partido Conservador apoyaba al gobierno de Páez y el Partido Liberal era opositor al gobierno de Páez ”. (p. 105) (Colección Bicentenario, 5to grado)
2°	<p>“En el período agropecuario venezolano surgieron dos partidos tradicionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los conservadores. Fue el grupo que ejerció el gobierno de Venezuela luego de producirse la separación de Colombia. Eran antiguos blancos criollos que se aliaron con caudillos militares, veteranos de la Guerra de Independencia, como José Antonio Páez. Su propósito era mantener las condiciones económicas y sociales del período colonial... • Los liberales. Este partido nació con la aparición del periódico “El Venezolano”, el 24 de agosto de 1840. Lo integraron los terratenientes arruinados y caudillos políticos e intelectuales descontentos con la gestión gubernativa de los llamados conservadores o godos, que estaban liderados por Antonio Leocadio Guzmán” (p. 352) (Enciclopedia 6. Serie Santillana)
3°	“Durante la segunda presidencia del general Páez hubo una grave crisis económica. Para controlarla se creó el Banco Central y se aprobaron leyes vinculadas con la política económica. Ante la crisis económica, surgen dos grupos: los opositores de Páez se agrupan en el Partido Liberal, fundado por Antonio Leocadio Guzmán y Tomás Lander, y quienes apoyaban a Páez se agrupan en el Partido Conservador, cuyos miembros eran llamados “godos”. Ninguno de los dos tenía una ideología que los diferenciara. La causa de su existencia era tener el poder político: los liberales para instaurar el sistema de gobierno federal y los godos o conservadores el centralista”. (p. 111) (Colección Bicentenario, 5to grado)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

Es notable en este sentido cómo la representación de Páez sufre una suerte de transfiguración, gracias a la cual pasa de ser un héroe independentista a ser un caudillo más dentro del escenario republicano, donde si bien figura discursivamente como el pivote de la

dinámica política, y esto le otorga un papel central, aparece despojado del conjunto de virtudes y cualidades que les otorgaban a los libertadores una naturaleza de rasgos sobrehumanos. Páez ha dejado de ser un prócer independentista, y es la cara visible de los llamados “godos”.

El discurso construye una representación de los partidos de la época en la cual no existen valores trascendentes, como los atribuidos a los héroes independentistas, sino que por el contrario, domina la búsqueda del beneficio particular, y en general una motivación de “...*tener el poder político*” (tercer extracto).

2.4. Caudillismo. Tono moral de los políticos

A la representación de una clase política guiada por la búsqueda del poder como fin en sí mismo, se le adiciona un liderazgo personalista, alrededor de las figuras de José Antonio Páez y de otros caudillos como Antonio Leocadio Guzmán, en las primeras décadas de la República venezolana. Se construye discursivamente un contraste entre los altos fines perseguidos por los próceres independentistas y las motivaciones mediocres de quienes les sucedieron en el poder:

Cuadro n° 5. Caudillismo. Tono moral de los políticos

	Segmentos discursivos
1°	“ El caudillismo se caracterizó por ser personalista, violento y autoritario. El líder caudillista era visto como una persona valiente, de prestigio, astuto, con gran oratoria y dominio de grupo ”. (p. 353). (Enciclopedia Santillana 5to grado)
2°	“El caudillismo venezolano apareció en la Guerra de Independencia y fue una constante de todo nuestro siglo XIX... El caudillo no entiende el concepto de patria o la idea de nación; por el contrario, sólo atiende a la parcela, a la región o a su camarilla política. No busca el bien del país, sino beneficiarse a sí mismo y a sus seguidores. Los grandes caudillos venezolanos fueron también autócratas: José Antonio Páez, José Tadeo Monagas, Antonio Guzmán Blanco, Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez”. (p. 52) (Ciencias Sociales5. Ediciones CO-BO)
3°	“La misma meta: apropiarse del gobierno Todos los caudillos tenían ansias de poder. Pero se diferenciaban en que unos eran militares y otros civiles, unos eran federalistas y otros centralistas, los hubo liberales y conservadores Hubo caudillos nacionales, regionales y hasta locales.” (p. 111) (Colección Bicentenario, 5to grado)
4°	“ Ezequiel Zamora no buscaba el poder por el poder mismo. Demostró que estaba movido por conceptos de justicia social y que la búsqueda del poder, como cualquier verdadero revolucionario, es para instaurar el ideal que se persigue” (p. 111) (Colección Bicentenario, 5to grado)

Fuente: elaboración propia (negrillas nuestras)

De acuerdo con el discurso transmitido en los textos, la principal causa de la inestabilidad de la sociedad es el fenómeno del caudillismo, el cual es asociado con características propias de sociedades en estado de barbarie. En cuanto a la descripción de los caudillos, dominan los atributos de connotación negativa (violento, ansioso de poder, personalista). Cabe destacar que en

algunos textos se registraron atributos de connotación positiva, si bien, los mismos son coincidentes con el arquetipo del “vivo criollo”, como “*valiente*” o “*astuto*”. En otras palabras el “tío conejo” descrito por Axel Capriles (2008). El discurso generaliza la condición de caudillo para los gobernantes y jefes militares del siglo XIX. En este caso, la única excepción fue encontrada en la Colección Bicentenario, que no considera a Ezequiel Zamora dentro de esta categoría y lo describe en términos similares a los aplicados a los héroes independentistas.

Del escenario político representado discursivamente prácticamente se desprende como consecuencia lógica que la sociedad se encuentre en estado de indigencia en este período, tal como se muestra en el cuadro n° 6. Efectivamente, la representación discursiva de la sociedad decimonónica es eminentemente negativa, como lo reflejan los adjetivos mostrados en los extractos del cuadro:

Cuadro n° 6. Situación de la sociedad.

	Segmentos discursivos
1°	“Los pobres se incorporaron a la sociedad como jornaleros y sirvientes de la clase alta. Las aspiraciones de igualdad de los que habían luchado en la guerra de emancipación, no se lograron con los gobiernos ejercidos por una oligarquía (palabra que significa: pequeño grupo de una misma clase social que ejerce el poder político). (p. 105) (Colección Bicentenario, 5to grado)
2°	“...nuestro país sufrió pérdidas muy sensibles, la población masculina disminuyó. Miles de hombres murieron, otros quedaron inválidos y otros se convirtieron en indigentes. Fue así como Venezuela se convirtió en un país de viudas, huérfanos, minusválidos y de personas abandonadas ”. (p. 358) (Santillana 5to grado)
3°	“Las bases de la economía colonial no habían sido modificadas en cuanto a la tenencia y propiedad de la tierra, y permanecieron estables hasta bien entrado el siglo XX. ...Grandes y medianas extensiones de tierra pertenecían a un grupo reducido de personas, que estaban en la cima de la pirámide social-. Terratenientes, latifundistas y hacendados. Esclavos y peones, hombres pardos libres y manumisos, rara vez recibían un salario en dinero por su trabajo. Un sistema de fichas de pago los mantenía atados alas “tiendas de raya”, establecimientos propiedad del mismo hacendado donde podían canjear sus fichas por alimentos y vestido...” (p. 137) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

También se transmite discursivamente la idea de que no existió capacidad o voluntad por parte de las clases políticas de la República venezolana para superar los desastres de la Guerra ni para conservar los supuestos logros sociales alcanzados por la generación independentista. Se construye una sociedad que sufre los estragos de la larga guerra de emancipación, como se ejemplifica en el segundo extracto del cuadro n° 6, donde se sostiene que “...*Venezuela se convirtió en un país de viudas, huérfanos, minusválidos y de personas abandonadas*”.

La naciente sociedad republicana se caracteriza discursivamente por la desigualdad y la situación de opresión de las masas campesinas, y en general de aquellos grupos sociales que

habían formado el grueso de los ejércitos independentistas (*pardos, esclavos, peones*). La explotación de estas mayorías provendría de una minoría, adueñada del poder político, y propietaria de la mayor parte de las tierras. Resalta también el papel pasivo asignado en el discurso a las grandes mayorías, de las cuales no parece surgir iniciativa alguna para modificar su situación. El discurso representa a las masas populares como, “receptores” de la acción de otros agentes, como por ejemplo se deriva de las expresiones como “*los pobres si se incorporaron a la sociedad como jornaleros y sirvientes...*”, “*Un sistema de fichas de pago los mantenía atados a las “tiendas de raya”*”. Esta representación de una sociedad pasiva ante la explotación de una élite poderosa, se complementa con la explicación que se brinda al lector sobre la causa de la precariedad social e institucional existente para la época: el caudillismo.

Efectivamente, los diversos procesos político-sociales ocurridos quedan sintetizados en esta nominalización, la cual cumple la función en el discurso de simplificar la explicación de los eventos, los cuales quedan disociados de procesos o fenómenos sociales ocurridos en la misma sociedad en marcos temporales previos y los cuales lógicamente pueden estar relacionados con la situación vivida en los inicios de la república y contribuir a su explicación.

2.5. Proyecto nacional

El discurso representa una ausencia de un proyecto de nación, o de un liderazgo político que manejara una concepción diáfana del destino de la República. La ausencia de claridad de objetivos societales por parte de la élite en el poder, contrasta con la representación discursiva de una sociedad marcada por las tensiones sociales, no superadas con la emancipación del Imperio Español, así como tensiones políticas entre diferentes sectores enfrentados por el control del poder, a quienes los textos categorizan como “liberales” y “conservadores”. Estas tensiones no encontrarían otro desenlace, dentro del escenario de precariedad institucional dibujado, que las salidas violentas, expresadas en las guerras civiles ocurridas a todo lo largo del siglo XIX.

2.5.1. La Guerra Federal

Dentro del relato historiográfico, la llamada Guerra Federal habría sido la peor de todas conflagraciones – nótese que la Guerra de Independencia se excluye del universo de guerras civiles decimonónicas- por la magnitud de su duración, de la extensión territorial, de la destrucción humana y material, así como por las consecuencias para el país, una vez finalizada.

En el cuadro n° 7 se presentan varios extractos textuales que describen la Guerra Federal. Se deja claro que ésta habría sido la más catastrófica de todas las guerras civiles ocurridas en dicho siglo, al calificarla como la de “mayor repercusión”. A través de figuras metafóricas, se transmite la idea de lo destructiva que fue esta guerra civil, al punto que “*...ensangrentó al país y lo hundió en un innecesario atraso...*”. Asimismo, este conflicto, por sus consecuencias negativas llega a “*empañar*” el evento sociopolítico más relevante de la primera etapa republicana, que fue la abolición de la esclavitud:

Cuadro n° 7. La Guerra Federal.

	Segmentos discursivos
1°	“Entre todas las guerras civiles ocurridas en Venezuela en el siglo XIX, la Guerra Federal , que se desarrolló entre 1859 y 1863, fue la de mayor repercusión ”. (p. 527) (Arco Iris Venezolano 5. Ed. Salesianos)
2°	“La sociedad venezolana, durante la etapa agraria, experimentó muy pocos cambios. Quizás el acontecimiento más significativo fue la abolición de le esclavitud en el año 1854 bajo el gobierno de José Gregorio Monagas. Sin embargo, este hecho tan importante para la historia de Venezuela quedó empañado por la Guerra Federal ocurrida entre los años 1859 y 1863, y cuyas consecuencias fueron altamente negativas para el desarrollo económico, político y social del país”. (p. 570) (Enciclopedia Popular Deiba, 6to grado)
3°	“ La Guerra Federal duró alrededor de ocho años, ensangrentó al país y lo hundió en un innecesario atraso... ”. (p. 138) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)
4°	“ Realmente la Guerra Federal fue una revolución social, los esclavos, ahora libres, no tenían modo de sustento y muchos de ellos regresaron a trabajar en peores condiciones a las haciendas de sus amos. El sistema centralista había concentrado el poder en un grupo político y económico de comerciantes y terratenientes. La base de un gran resentimiento impulsa esta guerra tras el grito de: ¡Vamos a Caracas a matar a todos los blancos, a todos los ricos y a todo el que sepa leer y escribir! ” (p. 138) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)

Fuente: elaboración propia (negrillas nuestras)

Asimismo, el cuadro expone varios extractos que explicarían, desde el punto de vista socioeconómico, las causas de la Guerra Federal. En primer lugar, se representa una sociedad colmada por tensiones entre clases sociales, debido a situaciones derivadas del empeoramiento en términos reales, de las condiciones materiales de vida de la población esclava luego de la abolición de la esclavitud, debido a que esta población carecía de *“modo de sustento y muchos de ellos regresaron a trabajar en peores condiciones a las haciendas de sus amos”* (cuarto segmento).

No obstante, el discurso propone un desenlace a esta situación caracterizado por actuaciones impulsadas por *“un gran resentimiento”*, es decir, se alude a un proceso de naturaleza emocional e irracional. Esta irracionalidad queda plasmada en el lema que, siguiendo al discurso, habrían enarbolado los sublevados: *“¡Vamos a Caracas a matar a todos los blancos, a todos los ricos y a todo el que sepa leer y escribir!”*. Es interesante la omisión por parte de los textos, de contenidos que reflejaran un ánimo constructivo o creador por parte de los sectores enfrentados.

El discurso sugiere que la sociedad de la época sólo estaría en capacidad de emitir respuestas catárticas; previsiblemente y a pesar de la pronunciada desigualdad social, las motivaciones de los sectores sublevados no parecerían trascender la perspectiva de una ganancia

o botín a corto plazo. Esta representación se hace más patente con el relato sobre el desenlace de la Guerra, tal como se observa en el cuadro n° 8:

Cuadro n° 8. La Guerra Federal. Finalización

	Segmentos discursivos
1°	“La tempestad lo había tambaleado todo. Ya se notaba flaqueza de ambas partes. De un lado, un gobierno desmoralizado que no podía vencer a los federalistas. Del otro campesinado insurrecto que, sin una jefatura audaz, tampoco podía vencer al gobierno. La solución que encontraron los jefes fue negociar la paz” (p. 113) (Colección Bicentenario, 5to grado)
2°	“Después de cinco años de sangrientas luchas, los federales que obtienen la victoria firman una negociación en la que no se hace mención a las promesas hechas en el transcurso de los acontecimientos. El pueblo, una vez más, no es tomado en cuenta y sus esperanzas son frustradas”. (p. 154) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)
3°	“Al finalizar la guerra, se firmó el Tratado de Coche, el cual era un convenio político entre los jefes militares de ambos bandos, en un armisticio de paz. Con el tratado se pretendía organizar políticamente el país, pero no producir cambios importantes en la estructura social venezolana”. (p. 155) (Ciencias Sociales 5. Ed. Estudios)

Fuente: elaboración propia (negritas nuestras)

De acuerdo con los contenidos de los textos, la Guerra Federal finaliza con la firma del llamado “Convenio de Coche”. Se señala además, que el triunfo correspondió al bando federal (ver segundo extracto). Sin embargo, más que la capacidad para finalizar el conflicto, el relato destaca la ausencia de logros concretos para beneficiar a las masas que se incorporaron a los ejércitos enfrentados. La magnitud de la destrucción bélica se registra gracias a figuras metafóricas, como la presentada en el primer extracto del cuadro n° 8, que señala que *“La tempestad lo había tambaleado todo. Ya se notaba flaqueza en ambas partes...”*. La victoria de los federales habría sido un triunfo pírrico para las masas miserables, que, según el discurso, no se beneficiaron en modo alguno, dado que los líderes federales no abordaron ni *“las promesas hechas”* (segundo extracto), ni se habrían planteado seriamente *“...producir cambios importantes en la estructura social venezolana”* (tercer extracto).

2.5.2. Primer proyecto de país republicano: el Liberalismo Amarillo

Luego de la Guerra Federal, en la últimas tres décadas del siglo, el relato establece a Antonio Guzmán Blanco y al Liberalismo Amarillo como los movilizadores de un esfuerzo modernizador inédito en la historia republicana.

Se observa que la idea de modernización se construye en cierta forma como la transformación de los espacios públicos urbanos, así como el fortalecimiento de las instituciones del Estado nacional. El dominio del Partido Liberal Amarillo permitió entonces el desarrollo

arquitectónico de Caracas, y es particularmente resaltante, además de la construcción de edificaciones que luego serían sedes de los distintos poderes, el levantamiento de lugares específicos para consagrarlos al culto a Bolívar. El énfasis en la vinculación de la figura de Guzmán Blanco con la de Bolívar, y el esfuerzo por consolidar una identidad nacional asociada a la religión bolivariana se aprecia en las referencias al establecimiento de los símbolos patrios en el guzmancismo.

El gobierno guzmancista es el primero asociado expresamente en el discurso con el culto bolivariano, mediante la alusión a la celebración del centenario de Bolívar y el establecimiento del “Bolívar” como moneda. Igualmente, es el primero de la república decimonónica en ser representado con elementos positivos, como el intento de modernización del país, reflejado en la “construcción de grandes obras”, o “encauzar la economía hacia mejores caminos”.

Es de hacer notar lo pragmático del tono discursivo, el cual no duda en calificar de “autocracia” el régimen implantado por Guzmán, así como corrupto (primer y segundo extractos), sin embargo termina evaluándolo positivamente, al mencionar extensamente las obras realizadas durante su mandato, que contrastan con la escasa mención de las obras hechas por otros gobernantes decimonónicos, tal como se observa en el cuadro n° 9.

El discurso es explícito en mostrarlo como una figura moralmente precaria, quien no dudó de aprovechar su posición en el poder para beneficiarse materialmente, sin embargo se utilizan estrategias de mitigación discursiva frente a los actos referidos como cuestionables que habrían sido cometidos por Guzmán Blanco, como puede verse en los extractos del cuadro n° 9. El haber logrado mantener la calma en el país (tercer extracto) se representa en el discurso como una muestra positiva del mandato de Guzmán Blanco, al punto que termina utilizándose una razón pragmática para justificar las bondades de su mandato (“*Aunque ese sistema de gobierno sea hoy en día rechazado, en la Venezuela convulsionada de esos tiempos era quizás hasta necesario...*”):

Cuadro n° 9. El liberalismo amarillo. Autocracia de Guzmán Blanco

	Segmentos discursivos
1°	<p>“A partir de 1870 se inicia un período en el cual el partido liberal amarillo ejerce la supremacía política. Al frente de este partido se encontraba Antonio Guzmán Blanco. La autocracia que implantó se divide de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El septenio: desde 1870 hasta 1877...Le sucede Linares Alcántara, quien muere sin terminar el mandato (1877-1878). • El quinquenio: regresa Guzmán Blanco de París para hacerse cargo de la presidencia. Gobierna tres años como dictador y dos más como presidente elegido, 1879-1884... • La aclamación:...Este último período durará desde 1886 hasta 1888, el cual no termina. Se marcha a París, ciudad que siempre le había atraído sobremanera, dejando encargado de la presidencia a Hermógenes López...”. <p>(p. 156) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)</p>

2°	“Antonio Guzmán Blanco asume el poder (1879-1884) que ejercerá por dos períodos consecutivos, conociéndose en la historia con el nombre del “Quinquenio”. Durante este tiempo continuó su labor progresista y la construcción de grandes obras, ocasionando el endeudamiento del país y la corrupción administrativa. A pesar de todo, durante su gobierno se celebró el centenario del natalicio del Libertador, se estableció el bolívar como moneda nacional y se decreta la canción del “Gloria al Bravo Pueblo” como himno oficial de la República de Venezuela ”. (p. 573) (Enciclopedia Popular Deiba, 6to grado)
3°	“Como sabes, Guzmán Blanco se mantuvo en el poder directa o indirectamente, durante dieciocho años. Ese largo período de tiempo se denomina la autocracia de Guzmán Blanco... Aunque ese sistema de gobierno sea hoy en día rechazado, en la Venezuela convulsionada de esos tiempos era quizás hasta necesario, ya que Guzmán Blanco logró mantener el país en calma durante mucho tiempo. También logró encauzar la economía hacia mejores caminos, y estaba introduciendo la modernidad al país... ” (p. 155) (Ciencias Sociales 6. Ed. Estudios)
4°	“Dijo una vez el escritor Aquiles Nazoa: “Como gobernante puede acusarse a Guzmán Blanco de altanero, egocéntrico y tiránico, pero no de incivil ni inactivo” ... El personalismo del Presidente se hizo sentir: Guzmán Blanco se llamaron calles, parques, bulevares, teatros...y pare usted de contar...” (p. 120) (Colección Bicentenario, 5to grado)

Fuente: elaboración propia (negrillas nuestras)

Resalta en el discurso la concepción individualista de la historia – como la denomina Germán Carrera Damas- que transmite, de forma tal que el progreso registrado en el país pareciera ser obra exclusiva de un actor, Guzmán Blanco, quien pareciera haberlo logrado, no sólo a pesar de la pasividad de la sociedad venezolana, sino hasta yendo contra las tendencias intrínsecas de ésta hacia la barbarie. Los esfuerzos de organización del Estado nacional, la paz obtenida, así como el crecimiento económico del país, entre otros frutos de este período, son representados como producto de su voluntad, sin que la sociedad figure en modo alguno como un actor relevante, que hubiere exigido una gestión modernizadora, o que hubiere participado con sus aportes materiales y humanos en dichas transformaciones. La construcción de la representación de Guzmán Blanco refleja, en primer lugar, un liderazgo sostenido sobre una personalidad ególatra y tiránica (último extracto del cuadro nº 9), pero al mismo tiempo civilizadora.

Se desprende entonces que la evolución experimentada por la sociedad venezolana de dicha época, estaría vinculada a la voluntad de este personaje. El discurso omite referencias a iniciativas o exigencias cívicas provenientes de sectores particulares de la sociedad en pro de la modernización del país.

Podría especularse que se construye una representación considerada legítima del liderazgo político donde el personalismo, o voluntarismo serían los elementos característicos, dentro de una perspectiva individualista de la historia, que concebiría que los cambios en las sociedades no ocurren por las dinámicas entre distintos sectores de las mismas, sino que son producidos por

individuos con dotes extraordinarias, capaces de colocarse por encima e incluso en contra de las tendencias de la sociedad, para encausarlas hacia un destino societal específico. Aparentemente, la sociedad – al menos la sociedad venezolana- tendría un rol pasivo ante la voluntad de este liderazgo, entregándose a merced de la personalidad del líder.

3. CONCLUSIONES

Se puede plantear, como reflexión conclusiva, que Simón Bolívar es deificado discursivamente, y su proyecto político es representado como un artículo de fe, lo cual deja por fuera de toda posibilidad de estudio racional y crítico del mismo, así como conocer los matices de las dinámicas ocurridas el primer tercio del siglo XIX. Predomina el planteamiento ideológico de que el ideal bolivariano es el único válido para los venezolanos.

El discurso evidencia una desconexión rotunda entre los procesos ocurridos en la sociedad en las tres primeras décadas del siglo XIX y los que se produjeron luego de 1830, cuando se establece la República de Venezuela. Esta separación, de carácter netamente ideológico, opera generando una representación en la cual los problemas y tragedias de todo tipo afrontados por la naciente república, no están en modo alguno asociados a los eventos de la Guerra de Emancipación. Así, la precariedad institucional, la debacle económica y el marasmo social no son consecuencia de la destrucción ocasionada por la larga guerra, sino que se explican por sí mismos, en virtud de una suerte de mediocridad intrínseca de las generaciones que sucedieron a la que protagonizó la Independencia. La responsabilidad del liderazgo político independentista, en cuanto a su incapacidad de forjar un tramado institucional sólido, que permitiera darle cuerpo efectivo al ideal republicano, queda totalmente descartada.

El discurso construye una sociedad republicana decimonónica caracterizada por la ausencia de un proyecto societal durante la mayor parte de su duración. Esta situación es explicada, en la construcción discursiva, como la consecuencia de la ruptura con el proyecto de Simón Bolívar, que habría dejado la nación a la deriva, ante la incapacidad de la sociedad de producir un proyecto de nación propio, el cual fuere equivalente al propuesto por Bolívar, en grandeza de principios, inclusión de la totalidad de la sociedad, así como claridad de objetivos.

La ruptura con el proyecto de Bolívar se representa como una traición al Padre de la Patria, que se plantea en el relato como el “pecado original” en plena coincidencia con lo prescrito por el culto bolivariano, y que va a generar consecuencias catastróficas para la nación, que en este esquema ideológico viene a ser la “hija del pecado” de sus padres fundadores, y que como tal debe purgar la afrenta de su origen a través del caos, la violencia e inestabilidad institucional, que habrían asolado a la nación prácticamente durante el resto del siglo XIX.

El sistema político establecido, más allá de las formas republicanas y de las tendencias ideológicas enunciadas por los partidos, se caracteriza en el discurso por el caudillismo imperante, el cual se propone como la principal causa de la inestabilidad de la sociedad y es asociado con características propias de sociedades en estado de barbarie. El liderazgo de la república – en brutal contraste con el período de Emancipación- estaría en manos de hombres, cuyas actuaciones se orientaban a la obtención de beneficios particulares.

En la descripción de los caudillos predominan los atributos de connotación negativa (violento, ansioso de poder, personalista, carente de procesos cognitivos propios de gentes de

sociedades civilizadas, etc). El discurso generaliza la condición de caudillo para los gobernantes y jefes militares del siglo XIX. En este caso, la única excepción fue encontrada en la Colección Bicentenario, que no considera a Ezequiel Zamora dentro de esta categoría y lo describe en términos similares a los aplicados a los héroes independentistas.

Como contrapartida de una representación de la sociedad a merced de las ansias de poder caudillista, la sociedad como actor en el devenir histórico, se construye pasiva, inerme y sin iniciativas colectivas en pro de una civilidad que reclame resultados a las clases políticas dominantes. Se trataría de una sociedad incapaz de promover salidas constructivas a sus tensiones sociales, ya que aparentemente las mismas se manejarían sólo a través de salidas catárticas, espasmódicas, reveladas en el discurso en los múltiples enfrentamientos civiles sufridos, los cuales no habrían generado soluciones reales a dichas tensiones, sino que se habrían quedado en las matanzas y destrucción mutuas.

El paso a la modernidad y el progreso dependerían, obedeciendo a la construcción discursiva, de la aparición de un liderazgo personalista y que se planteara una meta de superación, y que fuera capaz de ejecutarla, llevando de la mano, por así decirlo, a una sociedad precaria, limitada en cuanto a sus recursos éticos, institucionales, intelectuales o materiales, y a la cual consecuentemente le correspondería limitarse a seguir al líder en el cumplimiento de sus objetivos, sin elaborar mayores propuestas ciudadanas que pudieran entorpecer la voluntad de aquél.

En la construcción textual de la república criolla decimonónica, se transmite discursivamente la idea de que, al menos en sus inicios, no existió capacidad o voluntad por parte de las clases políticas para superar los desastres de la guerra de emancipación, ni para conservar los supuestos logros alcanzados por la generación independentista. Los altos fines planteados por los libertadores – Bolívar a la cabeza indiscutible de ellos-, habrían sido desplazados, en función de sus mezquinas ambiciones personales.

Se dibuja entonces una nación que sólo en el último tercio del siglo XIX, con la llegada al poder de Antonio Guzmán Blanco, quien es la figura más destacada del Liberalismo Amarillo, habría entrado en una fase de construcción de un proyecto de país que se acercare a la modernidad. No obstante, el discurso deja claro que ninguna generación alcanza la estatura moral y ética de la generación independentista, ni siquiera Guzmán Blanco, cuya inferioridad moral queda evidenciada en las referencias a los actos de corrupción administrativa que caracterizaron su mandato.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand-Colin
- Bonnin, J. (2012). *Génesis política del discurso religioso. Iglesia y comunidad nacional (1981) entre la dictadura y la democracia en Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Caballero, M. (2006) *¿Por qué no soy bolivariano?* Caracas: Alfadil.
- Capriles, A. (2008). *La picardía del venezolano o el triunfo de tío conejo*. Caracas: Taurus.

- Carrera Damas, G. (1969). *El culto a Bolívar*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Carretero, M. y Kriger, M. La usina de la patria y la mente de los alumnos. En: Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comp.)(2006). *En enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. pp. 161-188.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et Langage*. París: Ophrys
- Harwich, N. (2003). Un héroe para todas las causas: Bolívar en la historiografía. En *Revista Iberoamericana*, III, 10, pp. 7-22.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pino Iturrieta, E. (2010). *El divino Bolívar*. Caracas: Alfa.
- Straka, T. (2009). *La épica del desencanto*. Caracas: Alfa.
- van Dijk, T. (2003) “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad”. En: R. Wodak y M. Meyer (Comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- van Leeuwen, T. (1996). “The representation of social actors”. En: C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). London: Routledge.
- Viso, A. B. (1982). *Venezuela: Identidad y ruptura*. Caracas: Alfa.

Carmen Arteaga Mora. Profesora Agregada. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar. Licenciada en Sociología. Universidad Católica Andrés Bello (1992). Magíster Scientiarum en Ciencia Política. Universidad Simón Bolívar (1998). Doctor en Ciencia Política. Universidad Simón Bolívar (2015). Sociología Política, Estudios del discurso, Representaciones discursivas en textos escolares, memoria colectiva, imaginario colectivo. Autora de artículos de investigación publicados en revistas arbitradas y como capítulos de libros, entre los que destacan: ¿Quién creó la riqueza petrolera? Su construcción discursiva en textos escolares de primaria venezolanos (2016). Mito fundacional y héroes nacionales en libros de texto de primaria venezolanos (2010). National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks (2009). Una “lección de sociales”: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos (2009). Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto primaria venezolanos (2009). Ganadora del Premio Academia de Ciencias Políticas y Sociales para Tesis de Post-Grado y para Trabajos de Ascenso en el Escalafón Universitario (2016)

CONVENIO ESTADO VENEZOLANO – ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE EDUCACIÓN CATÓLICA: COOPERACIÓN DE LA INICIATIVA SOCIAL EN EDUCACIÓN

VENEZUELAN STATE CONVENTION - VENEZUELAN ASSOCIATION OF CATHOLIC EDUCATION: COOPERATION OF THE INITIATIVE SOCIAL IN EDUCATION

RAFAEL GUSTAVO ALBARRÁN, SJ
CERPE – *Memoria Educativa Venezolana (UCV), Venezuela.*
galbarransj@yahoo.com

Fecha de recepción: 25 abril 2016
Fecha de aceptación: 07 junio 2016

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo describir algunos rasgos destacados del Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC para el sostenimiento de la ampliación y profundización de la atención formadora en contextos afectados por la pobreza. Es un estudio de tipo documental de carácter explicativo. El análisis permitió visualizar el alcance cuantitativo y cualitativo del Convenio como mecanismo jurídico que permite a la iniciativa social implicarse y comprometerse eficaz y efectivamente en la educación de amplios sectores vulnerables de la sociedad, sin que ello menoscabe el irrenunciable deber del Estado a regir el Sistema Educativo. Se concluye que el Convenio ha sido muy beneficioso para el Estado por cuanto ha podido ampliar la atención educativa nacional y garantizar la provisión eficiente y eficaz de la educación a sectores vulnerables de la sociedad con una reducción significativa del gasto debido a los bajos costos que asegura la AVEC. De igual modo beneficioso para la AVEC, por haberle permitido asegurar a lo largo del tiempo la realización de su misión educadora en los sectores populares, así como avanzar en la experimentación pedagógica y educacional en contextos afectados por la pobreza e incidir en el desenvolvimiento de la convivencia ciudadana de los sectores que atiende.

PALABRAS CLAVE: AVEC, Sectores populares, Financiamiento, Convenio.

ABSTRACT

This research aims to describe some relevant features of the mutual cooperation agreement between the Venezuelan State and the AVEC for sustaining the extent and deepening of forming care in poverty stricken contexts. It is a documentary study of explanatory character. The analysis allowed viewing the quantitative and qualitative scope of the agreement as a legal mechanism that allows the social initiative to get involved and to commit efficiently and effectively in the education of the vulnerable sectors of society, without undermining the fundamental duty of the State to regulate the educational system. It is concluded that the agreement has been very

beneficial for the State as it has helped to expand the national educational attention as well as ensured the efficient and effective provision of education to vulnerable sectors of society with a significant reduction in spending because of the lower costs guaranteed by the AVEC. It is also beneficial to AVEC for allowing the fulfillment of its educational mission and the progress of the pedagogical and educational innovation in the popular sectors. It has also helped to impact the development of civic coexistence at the sectors it serves.

KEYWORDS: AVEC, Popular sectors, Financing, Agreement.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Venezuela es pública y social (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) 1999, Art. 102, Ley Orgánica de Educación 2009, Art. 3) y su desenvolvimiento se realiza a través de instituciones oficiales de carácter nacional, estatal o municipal, así como por diversas instituciones de iniciativa social. Esta variedad formadora se organiza, estructura y gobierna bajo las directrices del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para la Educación 2015 y Ley Orgánica de Educación 2009).

En este amplio marco de realización educativa se inscribe la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) que “agrupa a todas aquellas Instituciones educativas que, voluntariamente piden asociarse y que se definen por un proyecto educativo de calidad, evangelizador, de compromiso creyente y cambio social” (AVEC 2010a, p. 10) como iniciativa social sin fines de lucro comprometida con la educación del país y en conformidad con el Artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (2009).

La AVEC se fundó el 3 de octubre de 1945. Desde entonces ha venido acompañando el desarrollo del país en el campo educativo con una praxis formadora que tiene como política principal realizar su aporte a la educación nacional en expresa, franca y abierta colaboración con el Estado y con los actores de la sociedad implicados en la educación (AVEC 2010a; 1999; 1986c y Ugalde 1984).

En la AVEC convergen una variedad de instituciones, centros y programas que desarrollan la misión educadora de la Iglesia Católica, cuya asociatividad no es nada fortuita ni uniforme, sino pretendida y trabajada en su complejidad a través de negociaciones y consensos que buscan dar respuestas a los retos de la educación en cada momento histórico. En esta multiplicidad de instancias educativas están, entre otras, Fe y Alegría, Fundación La Salle, la red de Escuelas y Técnicas Salesianas, la Acción de Promoción de la Educación Popular (APEP), las Escuelas Diocesanas de Maracaibo, más los Colegios Parroquiales y múltiples centros educativos de Religiosos/os y de Laicos con menor tamaño pero con gran inventiva y fuerza en los servicios educativos que desarrollan (Albarrán 2012).

Desde el ángulo del financiamiento, la AVEC comprende dos tipos de centros educativos: los financiados con los aportes de los Padres y Representantes que atienden la población clase media, y los que atienden a sectores de escasos recursos y por ello requieren un significativo financiamiento del Estado, complementado con un aporte pequeño de las familias, más la otras colaboraciones de la sociedad para su funcionamiento. Por ello se utiliza comúnmente las

categorías de centros “no convenio” y “convenio”, según estén o no amparados por el Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC.

El compromiso de la AVEC con el país se expresa en la provisión de educación:

- En diversos sectores sociales con una atención mayoritaria en zonas vulnerables y en áreas de especial interés como la formación para el trabajo y la educación técnica y tecnológica. Incluye procesos escolares convencionales, no-formales, a distancia, extraescolares con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, así como emprendimientos en la formación permanente del personal;
- Mediante diversos programas, centros e instituciones de la Iglesia al servicio de la educación que funcionan de forma articulada mediante negociaciones, búsquedas y consensos comunes;
- Sostenida financieramente desde 1990 hasta la fecha de esta investigación en virtud de la relación de cooperación franca y abierta con el Estado que aporta un significativo financiamiento, complementado con el aporte muy pequeño de las familias y con otras colaboraciones de la sociedad y del empresariado para su funcionamiento;
- Y afianzada en la convicción y fuerza espiritual del Evangelio en el que encuentra la inspiración, energía, motivación y la inventiva para mantener y recrear su misión educadora a lo largo del tiempo, en los diferentes espacios geográficos y contextos sociales, muchas veces complejos, donde intenta cooperar con la educación de Venezuela (Albarrán 2016).

La acción educativa de la AVEC se inscribe en los esfuerzos para lograr que la educación sea efectivamente un derecho humano y un deber social, obligatoria de 0 a 18 años, gratuita y garantizada como educación integral, permanente, continua y de calidad, con equidad de género y en igualdad de condiciones y oportunidades para todos como lo sanciona la Constitución de la República (1999, Art. 102 y 103).

1.1. Objetivo

La atención educativa de la AVEC se asocia a la iniciativa social que contribuye al compromiso del Estado y de la Sociedad de asegurar el derecho a la educación de calidad para todos. A tal efecto este estudio se trazó como objetivo describir algunos rasgos destacados del Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC para el sostenimiento de la ampliación y profundización de la atención formadora en contextos afectados por la pobreza.

1.2. Método

Esta investigación es de tipo documental, entendida como “una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden históricos, psicológicos, sociológicos, etc.) de la realidad a través de la indagación exhaustiva, sistemática y rigurosa..., de la documentación existente, que..., aporte la información atinente al fenómeno que estudiamos” (Bravo et al., 1987, 21). En este sentido, por tratarse de un estudio que se enfocó en el Convenio entre el Estado venezolano y la Asociación Venezolana de Educación, es de carácter explicativo, porque permite ir “más allá de la descripción de conceptos o fenómenos” (Hernández et al., 1998, p. 66), destacando aspectos, situaciones o relaciones fundamentales para

comprender los procesos y descubrir las condiciones, causas o razones que los generan, aportando “evidencia para explicar por qué ocurre un fenómeno ('proporcionar un cierto sentido de causalidad')” (p. 58, nota 9).

Para lograr el objetivo trazado se revisó la bibliografía que da cuenta del tema y se estructuró el trabajo en dos partes: primera, algunos rasgos del financiamiento de la educación en Venezuela y segunda, el Convenio de mutua cooperación entre el Estado Venezolano y la AVEC. Al final, como cierre del trabajo, se presentan las conclusiones de la investigación.

2. ALGUNOS RASGOS DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

El financiamiento a la educación está sujeto a una serie de componentes institucionales y sociales, debido a que la misma estructura del financiamiento se relaciona de forma directa tanto con la organización institucional de cada país (Jiménez, Morduchowicz y Astorga 2009), como con el tipo de actuación personal y colectiva de la ciudadanía que lo conforma dicha sociedad (AVEC 1986c, 1999, 2010a). De ahí que el financiamiento, junto a la consideración en términos de gasto o de inversión, debe ser concebido, en su conjunto, como el “proceso mediante el cual una sociedad provee y maneja los recursos necesarios para la producción del servicio educativo a la ciudadanía” (Bruni Celli 2012, p. 133).

El financiamiento de la educación es principalmente uno de los componentes de mayor prioridad en las políticas públicas de todo país. La cantidad de recursos financieros destinado al sostenimiento de la provisión educacional es el primer referente para evaluar los esfuerzos que realizan las naciones en este ámbito. Además, permite establecer parámetros que expliquen las desigualdades que se evidencian entre países y regiones (Albarrán 2016).

No obstante, en Venezuela, tal como lo señala Bravo Jáuregui (2014), no resulta fácil hacer esta evaluación y seguimiento tanto al financiamiento del Sistema Educativo Escolar como a todo lo relacionado con la educación de masas, debido principalmente a que “la información a la cual se tiene acceso es dispersa y escasamente confiable” (p. 5), y a “las constantes alteraciones que ha sufrido el aparato administrativo del Estado y sus contabilidades más sustantivas” (p. 18).

La proporción de la inversión que cada país realiza para la educación “puede variar en función de su grado de desarrollo, la estructura y organización de los sistemas educativos..., la composición de su población por rangos de edad, así como por... otras características propias de los Estados... por ejemplo, su sistema político-económico” (OEI 2011, p. 258).

La lógica sobre la que ha de sustentarse las políticas públicas destinadas al sector educación, no puede ser otra que la educación como derecho fundamental de todas las personas, porque genera obligaciones en la Familia, para el Estado y para la Sociedad en su conjunto. Combinados y reforzados entre sí estos actores, es como se logra satisfacer exitosamente esa necesidad y ese derecho (Ugalde 2012). Concebir la educación como derecho humano trasciende la perspectiva de la educación como necesidad, incluso, como bien público. Ambas perspectivas, como se ha planteado en páginas anteriores, limitan la vitalidad y alcance de la educación.

El hecho que la educación sea un derecho fundamental de todas las personas, tal como se establece en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), une de forma directa y expresa este derecho con la dignidad de la persona, con su realización de su

proyecto de vida individual y con su articulación y participación en proyectos colectivos (Ramos 2012). Lo que da lugar y efectividad a otros derechos.

El nivel de educación que pueda adquirir una persona no puede estar ni cuantitativa ni cualitativamente determinado por los recursos económicos que tenga su familia; dicho de otra manera, no es aceptable que el nivel de escolaridad y la calidad de la educación de los que tienen pocos recursos económicos familiares sea menor a causa de este factor. Al contrario, [todos tienen] derecho al máximo nivel de educación de acuerdo a sus capacidades y creciente preparación para responder exitosamente a cada nivel. El Estado y la sociedad deben garantizar formas de financiamiento y de oferta educativa para que quien quiera llegue a los más altos niveles, siempre que ponga lo exigido de su parte. (Ugalde 2012, p. 17)

Ahora bien, el que la realidad socioeconómica de las familias sea diferenciada en muchos países, obliga a que los estados atiendan de modo especial el financiamiento de la educación de quienes tienen menores recursos. Sólo así la declaración de los derechos y de los objetivos sociales de la educación no queda en pura proclama, sino que se traduce en voluntad política eficiente y eficaz del compromiso con la educación de calidad para todos (Albarrán 2016).

Del mismo objetivo general que es la educación de calidad para todos, se derivan metas y objetivos más particulares y concretos que se aplican a cada nivel, etapa y especialidad. Permitiendo también identificar mecanismos para evaluar los avances en cuanto a dicho objetivo general, cuyo logro dependerá de la responsabilidad combinada de diversos actores sociales: familia, gobiernos, sociedad, educadores, educandos.

Así se entendió en Venezuela a mediados de los años 40 del siglo XX y sobre todo al comienzo de la democracia en 1958. De hecho, uno de los principales propulsores de la doctrina sobre el “Estado Docente”, como fue el maestro Prieto Figueroa (1959), que planteó en su tiempo:

Como quiera que los gobiernos no disponen de los fondos necesarios para resolver todos los problemas de la educación... [Y] aún en los casos en que el Estado estuviera en capacidad de financiar íntegramente los gastos de la educación popular, será útil, conveniente, estimulante y educativo que el pueblo pueda participar en la labor educativa, ya mediante aportes en metálico o en materiales escolares, ya ofreciendo una labor cualquiera, que se considera necesaria para la tarea educativa. (pp. 18-19)

La finalidad de la cooperación de la ciudadanía en la educación no se debe solamente a la necesidad de aumentar los recursos que el Estado deba invertir, sino también al fortalecimiento de la participación y compromiso efectivo y eficaz de todas las personas y de las instancias de la sociedad con la educación, donde “cada ciudadano llegue a sentir como un mal nacional, el problema... de la falta de escuela” (p. 22). Esta combinación de esfuerzos entre el Estado y las instancias de la sociedad comprometidas con la educación daría mucho más capacidad para lograr, no sólo una mayor atención a todos los ciudadanos, sino de ofrecer con mayor alcance y con mayor efectividad y eficacia una educación de calidad.

Para ello se requeriría salir de la lógica estatista-rentista que ha conducido a una cultura pedagógica nacional que muchas veces infravalora y hasta desconoce el desempeño de múltiples actores sociales, no sólo en cuanto al gran aporte que hacen en el financiamiento de la educación, sino también en tanto que fundamentales en la provisión de servicios educativos de probada calidad. El país necesita construir “una Pedagogía más consideradora de los límites del estado para financiar la inversión y el gasto social” (Bravo Jáuregui 2014, p. 6). Más aún, esta combinación no tendría por qué lesionar la función rectora del Estado en la educación.

Es evidente que la educación en Venezuela necesita el concurso de todos los actores sociales para ampliar el acceso a una educación de calidad y para que se aproveche, según talentos, disposición y retos, las múltiples alternativas de formación que ofrece el Sistema Educativo, más los que pueda innovar. Este aporte no rivaliza con la enseñanza oficial, sino que es una colaboración al servicio público de la educación nacional de manera mutua y fecunda (Ugalde 2012).

El financiamiento de la educación en Venezuela forma parte directa y formal del Gasto Social del Estado por mandato constitucional tal como lo establece la CRBV (1999), principalmente en los artículos 102 y 103, y, según la información y la propaganda oficial, éste se ejecuta como una política tendente a la inclusión social. De hecho, en el país es muy larga y arraigada:

La idea de que la educación... es un asunto público, obligatorio (para el Estado y las Personas) y que debe ser un servicio social de calidad, desarrollado por la iniciativa estatal, prioritariamente, pero sin desmerecer el concurso de otras iniciativas que concurren a la satisfacción de las necesidades educativas de todos, sin discriminación alguna. (Bravo Jáuregui 2014, p. 7)

En Venezuela, el objetivo propio del financiamiento a la educación no puede dejar de orientarse y enfocarse en el fortalecimiento de un Sistema Escolar Básico con inclusión esencial y de calidad para todos los venezolanos entre 0 y 18 años de edad. Este objetivo constituye una prioridad en el conjunto de procesos culturales que definen la acción social del Estado venezolano, que constitucionalmente está ordenado al logro de una promoción social que propicie el progreso y ascenso social de los venezolanos, y de modo especial de los que habitan en los sectores más vulnerables del país (Bravo Jáuregui 2014).

Pero además, esta inversión debería traducirse expresamente en una acción sistemática de desarrollo de la educación como bien público, sostenida bajo la dirección del ente rector que es el Estado, y con la imprescindible participación de la familia, de actores sociales comprometidos con la educación, el empresariado y la ciudadanía en general. La Constitución República (1999) sanciona como competencia expresa del Estado, de las Familias y de la Sociedad en su conjunto, lograr la optimización de tal inversión para dar cumplimiento al mandato constitucional de una educación de calidad para todos con equidad, democrática y tendente a la inclusión.

2.1. Procedencia de los recursos que se asignan a la educación

De forma común y sin mayor distinción se considera que los recursos destinados a la provisión de servicios educativos provienen tanto del sector estatal (bien sea el gobierno central o una instancia desconcentrada del mismo: gobernaciones, municipios), como de los particulares

(llamado sector privado), independientemente de la forma de provisión de los servicios (Jiménez, Morduchowicz y Astorga 2009). A estos se les denomina “proveedor directo” porque son los que otorgan recursos de su propio presupuesto para cubrir los costos de los servicios educativos (Bruni Celli 2012, p. 133).

Sin embargo, una comprensión más abarcadora del gasto educativo no puede dejar de incluir entre las fuentes de financiamiento el aporte significativo que realizan los beneficiarios de la educación. Porque es la familia la que asume los costos de alimentación, transporte, libros, materiales y uniforme escolar, actividades educativas complementarias, inversión de tiempo y recursos de apoyo a la formación, etc. Aunque esta inversión se incluya en el denominado “gasto indirecto”, ya que exceden a las instituciones educativas, representa una proporción relevante del total de recursos destinados al sector y tiene un impacto muy significativo en el conjunto del desenvolvimiento de la educación (Albarrán 2016).

Los recursos que se destinan mayoritariamente en Venezuela para la educación denominada gratuita o semigratuita proceden principal y mayoritariamente del Estado. Según Bruni Celli (2012) existen cuatro modelos de financiamiento público de los sistemas escolares vigentes en las democracias occidentales: el modelo centralizado, el de provisión centralizada con subsidio a la oferta y ejecución privada, el de provisión descentralizada de tipo local y el de provisión descentralizada de tipo federal. Todos estos modelos se enfocan en “el ‘financiamiento de la oferta’, esto es, en el pago de la producción del servicio” (p. 134). Aunque existen experiencias recientes en la administración escolar que financia la demanda, cuyo principal mecanismo es “la entrega de recursos públicos al usuario final del servicio... quien hace uso de esos fondos para ‘comprar’ el servicio educativo” (p. 135), como el caso de Chile.

En América Latina se subvenciona generalmente a los particulares en relación a alguno de los objetivos siguientes:

- a) Favorecer la extensión de la educación formal que se ofrece a los estratos sociales inferiores.
- b) Favorecer el desarrollo de ciertos tipos de educación que se consideran relevantes para promover el desarrollo económico nacional.
- c) Ofrecer incentivos a inversionistas privados para que complementen los esfuerzos que hace el Estado en este campo. (Muñoz y Hernández 1976, p. 80)

Para Muñoz y Hernández (1976) existe una gran diferencia entre financiar los servicios educativos que ofrecen los particulares para la democratización de la educación, y la que ofrece estos mismos para la ampliación de la cobertura escolar. Democratizar la educación es garantizar la posibilidad de que cada persona pueda elegir el tipo de institución educativa que mejor satisfaga las propias preferencias. Es ampliar el marco de posibilidades y oportunidades de formarse. Mientras que ampliar la cobertura escolar es la implementación de mecanismos para asegurar el acceso a la educación. Es, en definitiva, una solución al déficit del servicio educativo.

Pero cabe señalar, respecto a esta definición de Muñoz y Hernández sobre democratizar la educación, que para muchos otros actores sociales, como en el caso de la Iglesia y también CORDIPLAN (1976), la democratización de la educación no se reduce a la satisfacción de las preferencias formativas. Lo incluye. Pero fundamentalmente implica: una formación ciudadana adecuada a una sociedad democrática; asegurar efectivamente el derecho a la educación mínima establecida por las leyes; disponer de oportunidades reales para continuar la formación en el sistema educativo más allá de los niveles obligatorios, de acuerdo con las propias aptitudes,

conocimientos e interés; asegurar a quienes tienen dificultades que puedan compensar las posibles desventajas de origen socio-cultural o psicológico, etc.

En el caso concreto de Venezuela es el Estado el principal financiador y proveedor de los servicios educativos. Al respecto, Nacarid Rodríguez (2012) plantea que el Sistema Educativo venezolano se ha quedado rezagado en la descentralización respecto al avance obtenido por la mayoría de los países de América Latina. Para esta autora, una descentralización efectiva y eficaz permitiría:

Mejorar la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos, lo que a su vez incide en la mejora de la equidad...; mejorar la calidad de la enseñanza; atender más rápidamente a las necesidades del alumnado, por cuanto se acerca la toma de decisiones a los interesados, se incrementa la posibilidad de llegar a los sectores más pobres y alejados del centro; favorece un mayor equilibrio entre la demanda y oferta de oportunidades educativas...; interesar a las comunidades locales por la escuela..., como lograr la coordinación de la acción conjunta de diversos entes públicos y privados a favor de la educación, la cultura y el aprendizaje de la población; ... la creación de redes escolares locales (s/p)

No obstante, Venezuela cuenta con un mecanismo de subvención que tiene ya una amplia y probada experiencia mediante el cual financia en parte la provisión de servicios educativos que agencian las instituciones privadas de interés social. Y, aunque la subvención a planteles privados data desde mucho antes de la década de los 90, el Estado venezolano estableció mediante Decreto Presidencial n° 722 del 11 de 1990 el Reglamento sobre Otorgamiento de Subvenciones a los planteles privados inscritos en el Ministerio de Educación.

El reglamento estatuido por el decreto n° 722 sirvió de base legal para la creación de convenios de cooperación entre el Estado y diversas instituciones educativas de gestión privada. Aquí se destaca el Convenio República Bolivariana de Venezuela (RBV) – AVEC, con la triple finalidad de proveer servicios educativos en sectores de escasos recursos, sostener los planteles privados de escasos recursos y atender de forma especial aquellas áreas de la formación que representan un interés prioritario para la nación como la educación para el trabajo y la educación técnica y agropecuaria.

Así pues, no ha sido por falta de sustento legal que el Estado venezolano no haya avanzado hacia una verdadera descentralización en diversas áreas, particularmente en educación, que le permita una mejora sustantiva en la calidad educativa, mayor equidad y mejor participación de la población en la fiscalización de los resultados (Albarrán 2014). La CRBV (1999) plantea como propósito de la descentralización: “profundizar la democracia, acercando el poder a la población y creando las mejores condiciones, tanto para el ejercicio de la democracia como para la prestación eficaz y eficiente de los cometidos estatales” (Art. 158).

3. EL CONVENIO DE MUTUA COOPERACIÓN ENTRE EL ESTADO VENEZOLANO Y LA AVEC

El Convenio es un esfuerzo mancomunado entre el Estado y la Educación Católica para afirmar, difundir, defender e impulsar el proceso educativo en el país con mayor prioridad en contextos afectados por la pobreza, y beneficiar así a los estudiantes de escasos recursos

económicos (Marquiegui 2005, p. 3; UNESCO-IBE 2006, p. 11). El Convenio se firmó por primera vez el 13 de enero de 1990 de conformidad con lo previsto en el artículo 14 del “Reglamento sobre el Otorgamiento de Subvenciones a los Planteles Privados inscritos en el Ministerio de Educación”, establecido mediante Decreto N° 722 el 11 de enero de 1990.

Desde el principio, el Convenio se enmarcó en las políticas educativas encaminadas a dar cumplimiento al deber y obligación constitucional que tiene el Estado de asegurar el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Esto pasaba entonces y por “hacer realidad la política de democratización de la educación, haciendo a ésta accesible a los sectores de menores recursos, en las áreas marginales, rurales y de fronteras” (Beauperthuy 1992, citado por Bravo Jáuregui 2013, p. 79).

La democratización de la educación exigía entonces un cambio a fondo y en una triple dirección en todo Sistema Educativo:

- ✓ Mejorar la eficacia del sistema, volviéndolo más relevante desde el punto de vista cultural y ambiental, y más pertinente desde el punto de vista de su utilidad para los individuos y la sociedad.
- ✓ Mejorar la equidad en la distribución del servicio educativo, es decir, ofrecer una educación de alta calidad a los sectores de población prioritarios: urbano-marginales, rurales, población en condiciones de pobreza, población indígena, mujeres, desertores y excluidos del sistema escolar.
- ✓ Mejorar la eficiencia del sistema, desarrollando la capacidad de optimizar el uso de los recursos, a efecto de su buena marcha interna, lo cual implica mejorar considerablemente la calidad de la educación. (p. 80)

Todo ello suponía un reto urgente para el país. La AVEC había decidido implicarse en este reto desde hacía varios años, tal como lo plantea el mismo Ministro Beauperthuy el 27 de junio de 1992 en su discurso en la XXVI Asamblea Nacional Ordinaria de la AVEC realizada del 24 al 27 de junio de 1992:

Hemos estado largos años inmersos en estructuras complejas, pesadas, excesivamente centralizadas; ello nos ha impedido fijar la atención en el mismo proceso educativo, en la propia Escuela... Es ahí donde debemos volcar la atención por parte de las Autoridades Educativas: queremos recuperar el papel que la Educación tiene en la comunidad... Queremos lograrlo y para ello miramos a AVEC que ya lo ha logrado... No hacemos nada si dedicamos gastos millonarios a mejorar los Planteles o a dotarlos - realidades que también hay que afrontar - si no recuperamos el papel del Docente y de la Escuela dentro del proceso educativo venezolano... Para nosotros tanto la estabilidad como la continuidad y mejoramiento de estos Convenios con la Educación Católica no sólo son importantes sino que los consideramos indispensables y necesarios. (AVEC 1992, pp. 189-190)

Beauperthuy dirá:

Mi presencia aquí la considero oportuna para poder ratificar un compromiso hacia la Educación Católica tanto por parte del Ministerio de Educación como por el Estado Venezolano. El modelo que ha puesto en marcha AVEC es para

el Ministerio de Educación de sumo interés, pues puede abrir caminos al resto del País. (AVEC 1992, p. 189)

La eficiencia y eficacia del Sistema Educativo requería trazarse nuevos lineamientos estratégicos entre los que debían ser considerados de primer orden:

La articulación cualitativa entre la educación y las estrategias de desarrollo, a través del desarrollo de políticas y estrategias que conduzcan, por un lado, al mejoramiento de la calidad de la educación y su pertinencia ante el mundo del trabajo y el sector productivo; y por el otro lado, a una mayor apertura de las estructuras productivas a la educación, la valoración social del trabajo y su inserción en el sistema educativo. (Beauperthuy 1992, citado por Bravo Jáuregui 2013, p. 80)

3.1. Los actores del Convenio Estado-AVEC

La concepción del Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la Educación Católica se fundamenta en la acción o alianza de tres protagonistas con un aporte específico y particular de cada uno de ellos. Estos son la AVEC, el Estado y las Familias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes beneficiarias de los servicios educativos que ofrece la Asociación.

Desde el año 1990 se estableció que los SIGNATARIOS del Convenio son “el Ejecutivo Nacional (República de Venezuela por órgano del Ministerio de Educación) y `AVEC´... en representación de los planteles, instituciones y centros educativos afiliados a ella y que se acojan al presente Convenio” (Clausula 3, numeral 2). Y que los PARTICIPANTES del Convenio son “los planteles, instituciones y centros educativos privados inscritos en el Ministerio de Educación que puedan ser beneficiarios de subvenciones de conformidad con el artículo 3 de “EL REGLAMENTO” (República de Venezuela - AVEC 1990, Numeral 4).

Para los efectos de la Subvención estos PARTICIPANTES son los planteles, instituciones o centros educativos de la AVEC junto a las respectivas familias beneficiarias de sus servicios, por cuanto que la subvención se determina en base a los INGRESOS PROPIOS de cada PARTICIPANTE, los cuales están conformados principalmente por los aportes módicos de las familias para el funcionamiento de los mismos. Este aporte de las familias es parte importante de los ingresos propios de dichas instancias educativas como quedó determinado desde el primer Convenio.

Los ingresos propios son aquellos “a que se refiere el Artículo 7 de `EL REGLAMENTO´” (Cláusula 1ª, numeral 5, literal a)¹. Y así se ha pautado en los sucesivos Convenios firmados entre el Ministerio de Educación y la AVEC. De hecho, la revisión continua de este aporte de las familias y otros aportes que reciban los Participantes está claramente establecido en el Convenio desde 1990 cuando se plantea que la “`AVEC´ presentará mensualmente a `EL EJECUTIVO NACIONAL´ la relación de inversión de las cantidades aportadas por éste, así como la relación

¹ El Reglamento de 1990 (Decreto 722) establece, entre otros, que “para determinar el tipo de monto de la subvención, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:... e) Los ingresos que perciba el plantel como ingresos propios (Art. 6º). Y que “para los efectos de la subvención se consideran como ingresos propios:... los aportes de los estudiantes o sus representantes” (Art. 7).

de todos sus `INGRESOS`” (Cláusula 5ª). Y de igual modo se precisa este aporte de la familia en los sucesivos Convenios.

Cada uno de los actores del Convenio tiene una actuación con su aporte específico:

1. La AVEC pone al servicio de la Educación su capacidad instalada² en planta física, dotación, gestión, personal y recursos pedagógicos, tanto de la Oficina Central como de los diferentes Centros Escolares del país que se acogen al Convenio, más todo el voluntariado de personal con mística educativa que hace posible múltiples actividades formativas y de atención a programas sociales en diversos lugares del país.
2. El Estado aporta, a través de la Ley de Presupuesto de cada año, el apoyo financiero para cubrir el déficit de funcionamiento de los Planteles e Instituciones participantes del Convenio en lo que respecta a sueldos del personal docente, administrativo y obrero y a los costos básicos de mantenimiento.
3. La Familia aporta al Convenio, no sólo el entusiasmo y participación comunitaria, sino también una contribución voluntaria adecuada a sus posibilidades socio-económicas. A través de una modalidad de contribuciones diferenciadas, todos se hacen corresponsables de un aspecto tan importante como es la educación de sus hijos.

La finalidad del Convenio, dado que la subvención a la AVEC tuvo desde el comienzo carácter de permanente³ y no ocasional, es la expuesta por el Reglamento de Subvenciones de 1990: el “sostenimiento de... planteles que ofrezcan y garanticen una educación de eficiente calidad” (Decreto 722, Art. 4). Esta finalidad pasó a ser el objeto del Convenio en los términos de “ampliar y fortalecer la cobertura y calidad de la educación integral, focalizada en los espacios de pobreza, y orientada a promover principios de equidad, solidaridad y justicia social, en niños, niñas y adolescentes de escasos recursos económicos”. (RBV-AVEC 2004, Cláusula 2ª). Lo que indica que el mismo órgano rector que es el Ministerio concibe que este aporte de la AVEC no es sólo cuantitativo sino también cualitativo.

Para el logro del objetivo del Convenio, la AVEC, “prestará un servicio educativo al país, impartiendo una educación eficiente y de calidad, según lo establece la Constitución en los artículos 80 y 81⁴, y la Ley Orgánica de Educación en los artículos 3º, 4º, 6º, 7º, 9º, 10º, 13º, 15º y 50º”⁵ (República de Venezuela - AVEC 1990, Cláusula 2da). Y por su parte “el Ejecutivo Nacional´ emitirá a nombre de `AVEC´ la orden de pago mensual que le corresponda de los recursos presupuestarios destinados a la ejecución de este Convenio” (Cláusula 4ta.).

² El Convenio establece que “la `AVEC´ pone a disposición de la educación, su capacidad instalada constituida por acervo pedagógico, terrenos, edificaciones, dotaciones e instalaciones de los `PARTICIPANTES´ y que constituye su aporte al presente Convenio” (RBV-AVEC 2010, Cláusula 4, numeral 3).

³ El monto que, de acuerdo al presente Convenio, corresponda asignar a `AVEC´, ... deberá ser tramitado con la debida antelación ante los organismos competentes, con carácter de subvención permanente (República de Venezuela - AVEC 1990, Cláusula 7ma.).

⁴ A partir de 1999, los artículos que se incluyen en el Convenio son el 3, 103, 104, 106 y 108 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

⁵ En el Convenio de 2010, como correspondía, se sustituyeron los artículos de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y en su lugar se añadió: “en concordancia con los artículos 3, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 68, 69 Y 95 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente; y los artículos 2, 3, 4, 5, 8, 12, 14, y 15 de la Ley Orgánica de Educación (RBV-AVEC 2010, Cláusula 4ª, numeral 3).

En lugar de ser distribuida la subvención directamente por el Ministerio de Educación, como lo había hecho hasta antes de 1990, se traslada directamente a la AVEC, quien comienza a distribuirla a cada plantel o centro educativo de acuerdo a normas y criterios establecidos por una Comisión Permanente que estaría y sigue estando integrada por representantes del Ministerio de Educación y de la AVEC.

A partir de 1995, se añade a la cláusula que trata sobre la fecha del ejercicio fiscal del Convenio lo siguiente: “Queda convenido entre las partes que podrá prorrogarse automáticamente por períodos iguales y consecutivos” (República de Venezuela - AVEC 1995). Lo que indica que era un convencimiento mutuo la necesidad de que el Convenio pasaba a ser estable.

3.2. Las bases legales del Convenio

Desde 1990, el Convenio República de Venezuela - AVEC tuvo su base legal en la Constitución de la República de 1961, en la Ley Orgánica de Educación de 1980 y en el Decreto presidencial n° 722 del 11 de enero de 1990 que estableció el Reglamento para el Otorgamiento de Subvenciones a los Planteles Privados Inscritos en el Ministerio de Educación.

La Constitución de 1961 estableció que el Estado tenía el deber y la obligación de atender como prioridad el derecho constitucional de la educación de todos sus ciudadanos. Esto implicaba también el estímulo y la protección de “la educación privada que se imparta de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en las leyes” (Art. 79), porque así era como se podía lograr “el mejor cumplimiento de los fines de la persona humana y de la convivencia social” (Art. 72).

La Ley Orgánica de Educación de 1980, en coherencia con este principio constitucional de ofrecer educación a todos los venezolanos, estableció que el Estado contribuiría al sostenimiento de la Educación Privada que ofreciera y garantizara educación de calidad, “siempre que la impartan gratuitamente o comprueben un déficit que les impida cubrir los gastos normales y necesarios para su funcionamiento” (Art. 59). Para ello se requería el establecimiento de convenios escritos. Y no podía ser de otro modo, porque la educación “es un servicio público prestado por el Estado, o impartido por los particulares dentro de los principios y normas establecidos en la ley, bajo la suprema inspección y vigilancia de aquel y con su estímulo y protección moral y material” (Art. 4).

En esta dirección, el Decreto No. 722 que promulgó el Reglamento sobre el Otorgamiento de Subvenciones a los Planteles Privados Inscritos en el Ministerio de Educación, puso en práctica el espíritu y la letra de las disposiciones establecidas en la Constitución de la República de 1961 y la Ley Orgánica de Educación de 1980. El Reglamento no solo determinó el tipo de contribución en términos de “permanente u ocasional” (Art. 2), sino que, además del otorgamiento directo⁶ de la subvención a los planteles, estableció también el mecanismo de “la subvención a través de entidades privadas sin fines de lucro que agrupen o representen a planteles privados” (Título III, Artículos 14-23). Con ello hacía viable una relación más estable y más

⁶ La subvención directa había sido la práctica empleada por el Estado a través del Ministerio de Educación en apoyo a planteles de gestión privada, incluidos los católicos, en virtud de sus servicios educativos en sectores populares. Más aún, esta modalidad de subvención directa siguió vigente como consta en el Título II del mismo Reglamento de 1990.

eficiente con organizaciones civiles comprometidas con la educación entre las que se inscribe la AVEC.

A partir de 1999, el Convenio Estado - AVEC tiene su base legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en las disposiciones jurídicas establecidas sucesivamente en la República en relación a la Subvención. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) planteó en el 2014 los diversos documentos jurídicos que constituyen,

Bases Legales del Programa de Subvenciones:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5453 del 24/03/2000. Artículo 106
- Ley Orgánica de Educación. Capítulo I, Artículo 6, Competencias del Estado Docente. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de Agosto del 2009
- Reglamento Orgánico del MPPE Gaceta Oficial N° 38.884, fecha 05/03/2008. Dirección General de Comunidades Educativas. Artículo 48, Numeral 1.
- Reglamento sobre Otorgamiento de Subvenciones a planteles privados inscritos en el M.E.C.D. Decreto 722 del 11 de Enero de 1990. Gaceta Oficial N° 34.386
- Resolución D.M N° 19 del 13 de Marzo de 2008, Gaceta Oficial N° 38.891. (MPPE 2014, Portal, Diciembre)

3.3. *Coordinación, seguimiento y supervisión del Convenio*

Desde 1990 se estableció que la coordinación, seguimiento y supervisión del Convenio es competencia de una instancia creada para tal efecto, denominada Comisión Permanente, que comenzó,

Integrada por cinco miembros principales, de los cuales tres serán designados por “AVEC” y dos por “EL EJECUTIVO NACIONAL”. LA COMISION PERMANENTE contará así mismo con cinco suplentes, quienes cubrirán las ausencias de los miembros principales y serán designados en igual forma. Las decisiones de la COMISIÓN PERMANENTE se adoptarán con el voto favorable de la mayoría. (República de Venezuela - AVEC 1990, Cláusula 8ª).

A partir de 2002 se invirtió esta participación: tres integrantes del Ministerio de Educación y dos de la AVEC:

La coordinación y supervisión del presente Convenio, contará además con una COMISIÓN PERMANENTE creada para tales fines por los “SIGNATARIOS”, integrada por cinco (5) miembros principales, de los cuales tres (3) serán designados por “EL MINISTERIO” y dos (2) por “AVEC”; asimismo, serán designados cinco (5) suplentes, en igual forma, quienes cubrirán las ausencias de los miembros principales. Las decisiones de la COMISIÓN PERMANENTE se adoptarán con el voto favorable de la mayoría. (RBV-AVEC 2002, Cláusula 8ª)

También quedó establecido desde 1990 el seguimiento y la supervisión del Convenio por parte del Ministerio de Educación, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 19 de “EL REGLAMENTO” (1990, Decreto 722). Así el Ministerio de Educación podía ejercer su rol protagónico de fiscalización y control a través de las siguientes acciones:

- 1) Vigilar el cabal cumplimiento de las atribuciones asignadas a la COMISION PERMANENTE.
- 2) Analizar los informes y demás recaudos que emita la COMISION PERMANENTE.
- 3) Visitar regularmente la sede de los “PARTICIPANTES” a los fines de determinar si ofrecen una educación de eficiente calidad que justifique la subvención.
- 4) Constatar que los “PARTICIPANTES” reúnan los requisitos exigidos para el otorgamiento de la subvención. (República de Venezuela - AVEC 1990, Cláusula 12ª)

Para asegurar el buen funcionamiento de Convenio, el mismo Convenio de 1990 dispuso que la AVEC contara con una instancia de coordinación y fiscalización:

‘AVEC’ creará una OFICINA DE COORDINACIÓN Y CONTROL DEL CONVENIO, a través de la cual distribuirá entre los “PARTICIPANTES”, siguiendo los criterios que se hayan fijado para ello de conformidad con "EL REGLAMENTO", los aportes que reciba de “EL EJECUTIVO NACIONAL” en virtud de este Convenio, y controlará que los mismos sean destinados a los fines para los cuales fueron otorgados. (República de Venezuela - AVEC 1990, Cláusula 6ª)

En el año 2010, las competencias de la Comisión Permanente son, en forma general, las mismas desde el Convenio de 1990, con las variaciones introducidas en el Convenio de 2010 en los literales “b” y “h” en lo concerniente al Equipo Técnico de Seguimiento. Las atribuciones de esta Comisión Permanente son:

- a) Servir de enlace entre los “SIGNATARIOS”,
- b) Ordenar al “EQUIPO TECNICO DE SEGUIMIENTO” la realización de supervisiones académicas, pedagógicas, legales y financieras y de cualquier otra índole a que hubiere lugar.
- c) Aprobar previo el estudio que al efecto realice la Oficina de Seguimiento y Control de Gestión Educativa, el Presupuesto Anual de los “PARTICIPANTES”.
- d) Analizar y aprobar la propuesta del Presupuesto Global conforme a lo establecido en “EL REGLAMENTO”.
- e) Remitir a “EL MINISTERIO” y demás organismos públicos competentes, con la debida periodicidad, la relación de inversión a los fines del cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes.
- f) Recibir y dar curso ante las dependencias competentes, a las reclamaciones de los “SIGNATARIOS”.
- g) Pronunciarse sobre la incorporación, suspensión, eliminación y reactivación de la subvención otorgada a los “PARTICIPANTES”.
- h) Aprobar el Informe de ejecución presupuestaria y de gestión con las recomendaciones a que hubiere lugar, previa opinión favorable del “EQUIPO TECNICO DE SEGUIMIENTO”.
- i) Presentar el informe de ejecución presupuestaria y de gestión, debidamente aprobado, al Despacho de “El MINISTERIO”, requisito previo a la firma del nuevo Convenio.
- j) Deliberar y decidir los criterios acerca de las asignaciones presupuestarias que correspondan a los “PARTICIPANTES”.

- k) Cualesquiera otra atribución que a juicio de “El MINISTERIO”, sea conveniente para la mejor ejecución del objeto del presente convenio y que le sean asignadas a la “COMISION PERMANENTE”. (RBV-AVEC 2010, Cláusula 9ª)

Estas atribuciones de la Comisión Permanente se mantuvieron en el Convenio de 2011, pero no así en el de 2012, cuando se hacen cambios sustantivos al Convenio que afectan el buen desenvolvimiento de los servicios educativos que la AVEC ofrece a los pobres.

El seguimiento, la orientación, la evaluación y la rendición de cuentas de los beneficiarios del Convenio, son realizadas por la AVEC a través de la Oficina de Coordinación y Control del Convenio, que es,

Una estructura organizada por departamentos que se encarga de la distribución de los aportes recibidos del Ejecutivo Nacional para el Convenio MPPE - AVEC, así como del análisis de las cuentas que entregan los “Participantes”, y de la Supervisión en el Plantel, Centro o Institución para corroborar el uso que se da a los recursos de la Subvención recibida para de esta forma garantizar una gestión transparente por parte de los “Participantes”. (AVEC 2011a, p. 21)

Esta Oficina de Coordinación y Control está conformada por la Unidad de Análisis, Supervisión, Auditoría e Informática. La información recabada por estas unidades, más las diversas acciones de la Dirección Nacional de la AVEC, constituyen los insumos con los que AVEC prepara el Informe Anual del Convenio, para ser sometido a la revisión de la Comisión Permanente, y presentado luego al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El Informe Anual del Convenio RBV-AVEC es una descripción detallada de la ejecución presupuestaria del año fiscal y comprende el Presupuesto Ordinario ejecutado más los incrementos, si los hubo, del salario mínimo del personal administrativo y obrero, presentando en detalle tanto los aspectos financieros-contables como el funcionamiento del personal y de lo académico.

Este Informe contiene cuatro grandes apartados: 1) Estrategias, que son las diferentes líneas de acción y prioridades para la consolidación de la acción educativa de AVEC; 2) Eficiencia en el cumplimiento del Convenio, que es el proceso por el cual se ha llevado a cabo la ejecución presupuestaria del Convenio tomando en cuenta los ajustes correspondientes; 3) Eficacia del Convenio, que indica la gestión educativa según los resultados académicos logrados; 4) Anexos, que constituyen las diversas planillas y formatos para el seguimiento del Convenio, más los cuadros estadísticos que recogen el comportamiento global de los centros participantes del Convenio.

4. ALCANCE DEL CONVENIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA – AVEC 2010

Todos los servicios educativos que la AVEC desarrolla en sectores de escasos recursos económicos, se realizan: con el aporte del Estado venezolano a través del subsidio, bajo figura jurídica de Convenio que cubre solamente el pago de personal y el funcionamiento ordinario de los centros educativos; con una simbólica contribución de las familias; con el aporte de múltiples

actores de la sociedad civil; y fundamentalmente, gracias a la dedicación de instituciones y de tantos educadores y educadoras comprometidos con la atención educativa de los pobres.

El cuadro siguiente muestra el desenvolvimiento de la inversión que ha realizado el Estado desde 1992 al 2010 para cubrir los costos de personal y funcionamiento ordinario de los planteles y centros de la AVEC que, por sus servicios educativos en sectores afectados por la pobreza o de especial interés para el sistema educativo, están amparados por el Convenio.

Cuadro N° 1. Inversión del Estado por estudiante a través del Convenio con AVEC 1992-2010

Año	Aporte (Bs) del Estado	N° de alumnos aproximado	Aporte Anual por Alumno (Bs)	Aporte Mensual por Alumno (Bs)
1992	2.643.999,80	280.487	9,43	0,79
1993	2.762.396,68	277.395	9,96	0,83
1994	8.355.472,56	301.364	27,73	2,31
1995	14.171.838,16	309.587	45,78	3,81
1996	20.948.830,44	324.413	64,57	5,38
1997	51.179.800,24	342.926	149,24	12,44
1998	69.876.750,21	359.086	194,60	16,22
1999	71.491.629,73	401.781	177,94	14,83
2000	98.580.796,54	422.824	233,15	19,43
2001	141.378.681,98	439.589	321,62	26,80
2002	193.514.773,66	437.589	442,23	36,85
2003	231.213.582,12	450.362	513,39	42,78
2004	303.121.175,09	481.649	629,34	52,45
2005	386.814.726,84	498.592	775,81	64,65
2006	490.057.167,56	507.210	966,18	80,52
2007	560.412.011,66	517.628	1.082,65	90,22
2008	943.049.797,47**	513.891	1.835,12	152,93
2009	1.114.205.796,63**	516.580	2.156,89	179,74
2010	1.255.963.361,86**	454.689	2.762,25	230,19

Fuente: Informe del Convenio RBV-AVEC. (AVEC 2011a)

** Incluye montos por personal de pago directo que MPEE comenzó a contabilizar en la subvención.

En el año escolar 2009-2010 estuvieron amparados por el Convenio 454.689 estudiantes, atendidos en 623 planteles, 162 Centros de Capacitación Laboral, 83 Fundaciones (centros de atención especial como Casas Hogares, etc.) y 57 Instituciones. Los 623 planteles, que son los que comprenden la mayor población estudiantil de la AVEC, cuentan con la siguiente ubicación geográfica:

Cuadro N° 2. Cantidad y porcentaje de Planteles Convenio RBV-AVEC 2009-2010 por ubicación

Ubicación	Planteles	Porcentaje
-----------	-----------	------------

Urbano-Popular	399	64,04
Marginales	112	17,98
Rurales	87	13,96
Indígenas	25	4,01
TOTAL	623	100

Fuentes: Boletín Estadístico AVEC 2009-2010. Informe Convenio RBV-AVEC 2010 (AVEC 2011a)

La atención educativa de estos 454.689 estudiantes que participaron del Convenio durante el año escolar 2009-2010 en los Planteles, Centros de Capacitación, Instituto Radiofónico para Adultos y en los Servicios Formativos de la Escuela de Formación de la AVEC” (2011a, p. 36), se desagregan de la manera siguiente:

Cuadro N° 3. Estudiantes atendidos bajo Convenio RBV-AVEC 2010. Año escolar 2009-2010

Programa	Cantidad Centros	Participantes
Planteles	623	387.066
Centros de Capacitación Juvenil/Laboral	162	36.159
Instituto Radiofónico	57	27.183
Fundaciones	83	4.281
Total	925	454.689

Fuentes: Informe Convenio RBV-AVEC 2010 y Boletín Estadístico Anual AVEC 2009-2010.

Al Estado venezolano le costó un alumno de sector popular durante el año escolar 2009-2010, gracias al Convenio con AVEC, aproximadamente 230 bolívares al mes y 2.762 al año (AVEC 2011a).

Según la Memoria y Cuenta del MPPE 2010, el Sub Sistema de Educación Básica atendió durante el año escolar 2009-2010:

7.735.815 estudiantes, de los cuales 6.078.510 (78,6%) corresponden al sector oficial y 1.657.305 (21,4%) al sector privado, a través de 28.692 instituciones educativas, con 494.534 docentes, 267.812 secciones y 234.094 aulas. Esta matrícula se distribuyó así:

- 1.563.117 alumnos en el nivel de Educación Inicial, de los cuales 1.141.819 se atienden mediante la educación formal y 421.298 en educación no formal.
 - 3.428.351 alumnos en el nivel de Educación Primaria.
 - 2.254.935 alumnos en el nivel de Educación Media.
 - 207.265 alumnos en la modalidad de Educación Especial.
 - 282.147 participantes en la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas.
- (MPPE 2011. Memoria y Cuenta 2010, Presentación, p. III)

En este desarrollo educacional más las diversas operaciones encaminadas a su logro, el Ministerio de Educación recibió por vía de la Ley de Presupuesto y sus modificaciones la cantidad de 34.088.412.573 bolívares, de los cuales ejecutó 33.999.467.378,76 bolívares (MPPE 2011, Tomo III: Cuenta, pp. 7 y 21).

Las ejecuciones presupuestarias del Ministerio estuvieron “orientadas a lograr el desarrollo integral de la educación nacional y la superación de los desequilibrios sociales y culturales, generando oportunidades para el desarrollo humano” (MPPE 2011, Tomo III: Cuenta, p. 3). De ahí que incluya “la directriz estratégica en el Sector Educación: Garantizar el acceso, la permanencia y la prosecución de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas en el sistema educativo” (p 4).

De los 33.999.467.378,76 bolívares, el MPPE asignó a la AVEC en el 2009-2010 la cantidad de 1.255.963.361,86 bolívares, para la educación de estudiantes de escasos recursos (AVEC 2011a).

Ahora bien, los 454.689 estudiantes de AVEC bajo Convenio para el 2009-2010, representan el 5,88% del total de la matrícula nacional que fue de 7.735.815 estudiantes. Pero si se sumaran estos estudiantes de AVEC Convenio y los 6.078.510 estudiantes de la matrícula oficial (incluyendo Misiones y demás formas de atención educativa), los estudiantes bajo Convenio representarían el 6,96% de este total, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 4. Cantidad y porcentaje de la Matrícula Nacional en Educación Básica 2009-2010

TOTAL Estudiantes Básica 2009-2010	Oficial	Privada	AVEC contabilizados en Privada		Total Oficial + AVEC Convenio
			AVEC Total	Convenio	
7.735.815	6.078.510	1.657.305	574.909	454.689	6.533.199
100 %	78,58	21,42	7,43	5,88	6,96

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Boletín Estadístico AVEC 2009-2010 y de la Memoria y Cuenta del 2010 (MPEE 2011)

Durante el año escolar 2009-2010, el Estado invirtió en los 454.689 de AVEC a través del Convenio la cantidad de 1.255.963.361,86 bolívares, lo que representa el 3,59% del total ejecutado por el Ministerio en este mismo año.

Cabe recordar aquí que el financiamiento del Estado para la educación de la población más vulnerable del país, entre los que se incluyen los estudiantes atendidos por la AVEC a través del Convenio, debería estar asegurado por el MPEE. Constituye un deber y una obligación para el mismo Estado garantizar financiamiento para la educación de calidad para todos entre los 0 y 18 años de edad (CRBV 103).

También hay que señalar la gran injusticia que representa el que todo el personal de AVEC que atiende a la población vulnerable del país y que está amparada por el Convenio, no cuenta con los mismos beneficios del sector oficial: incorporación inmediata a los aumentos salariales, beneficios laborales, acceso al IPASME, seguros HCM, Jubilación y demás programas destinados al magisterio venezolano.

Todas las personas que laboran en la AVEC son servidores públicos, aunque no funcionarios del Estado. Sus centros educativos desarrollan un servicio educativo público, autorizados como tales. Debieran recibir el mismo reconocimiento, valoración y remuneración que el personal de los establecimientos educativos oficiales. Esta deuda del Estado venezolano con el personal de la AVEC debe saldarse en favor de las familias, los niños, jóvenes, teniendo presente el bien de todo el país.

El MPPE planteó, respecto a la jubilación del personal de AVEC, que estaba muy claro en este derecho de los docentes de estas instituciones educativas porque prestan el servicio público de educación gratuita. Mediante Resolución N° 85, publicada en Gaceta Oficial N° 38.983 el 30 de julio del 2008, se dijo:

Que los docentes que laboran en planteles privados subvencionados e imparten educación gratuita a poblaciones de escasos recursos, están al servicio de idénticos fines públicos que los educadores que trabajan en planteles adscritos a este Ministerio, desarrollando la prestación de servicio público de educación gratuita, contribuyendo de esta manera a la consecución de los fines y metas públicas del Estado en materia educativa, la misma debe ser entendida en condiciones de igual rango y, por ende, deben recibir igual tratamiento de sus similares bajo la dependencia de este ministerio. (3er. Considerando)

Pero hasta la fecha de esta reflexión no se ha dado ningún paso. Aún con todas las gestiones realizadas por la AVEC para que se otorgara el beneficio de la jubilación a los Directivos y Docentes que laboran en los planteles que participan del Convenio RBV-AVEC con más de 25 años de servicio en la educación, nada se ha conseguido.

Si se quiere una educación de calidad hay que transformar radicalmente la realidad crítica de los establecimientos educativos y la condición de los educadores.

Para tener una mejor educación no basta con mejorar y actualizar los diseños curriculares, ni con garantizar la inclusión, no basta inclusive con remodelar escuelas y dotarlas con los mejores y más actualizados recursos, es necesario tener un docente bien formado y, sobre todo, motivado, con ganas de dar lo mejor de sí, comprometido con lo que hace. Lograr esto va más allá de aumentar sus niveles de remuneración, cuestión de la cual no dudamos su importancia. Ir más allá supone diseñar e implementar una política integral dirigida a lograr que estos profesionales tengan las mejores condiciones posibles de trabajo. Que se dote a las escuelas de algo más de pizarras y tizas, que se garantice la seguridad social de él y su familia, que se le reconozcan sus méritos académicos para ascensos, que se le respete como trabajador, que se le garanticen oportunidades de crecimiento profesional, en fin, que se le trate dignamente. (Ramírez 2012, p. 119)

No es exacto decir que el Gobierno da a la AVEC una ayuda económica para la educación popular. El aporte lo hace el Estado a los destinatarios que son los alumnos/as o las familias de sectores afectados por la pobreza, a los que el mismo Estado tiene el deber y obligación de asegurar con mayor eficiencia y eficacia una educación gratuita. La AVEC es tan sólo administradora y garante de un uso de calidad, eficiente y equitativo de los recursos que asigna el Estado por órgano del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

El Convenio representa para la AVEC la participación en el presupuesto nacional educativo que se concreta a través de una alianza estable entre Educación Católica y el Estado. Este Convenio ha permitido un crecimiento de servicios educativos destinados a sectores populares, a través del sistema formal, así como de formas alternativas orientadas a los sectores desescolarizados que demandan atención y formación.

La atención educativa de la AVEC a los sectores afectados por la pobreza ha sido significativa. Durante 1996-1997, a diez años de su primer Proyecto Educativo y con el apoyo significativo tanto del Estado mediante el Convenio como de múltiples actores de la sociedad, la AVEC llegó a tener 675 planteles con 408.908 alumnos. Además, con una amplia incidencia en las familias y las comunidades respectivas. De estos 675 planteles, 540 atendieron a 315.817 estudiantes de sectores populares y 135 planteles atendieron a 93.091 estudiantes de zonas residenciales (AVEC 1997).

Cuadro N° 5. Atención Escolar AVEC por Niveles y/o Modalidades año escolar 1996-1997

NIVELES Y/O ETAPAS	CONVENIO	NO CONVENIO	TOTALES
Pre-Escolar	30.155	11.605	41.760
Educación Básica (1° - 6° Grado)	175.038	46.793	221.831
Educación Básica (7° - 9° Grado)	77.409	21.545	98.954
Básica Adultos	12.679	451	13.130
Edu. Media Diversificada	20.536	12.697	33.233
TOTALES	315.817	93.091	408.908
%	77,23	22,77	100

Fuente: Boletín Estadístico Anual 1996-1997

La atención escolar de la AVEC en sectores pobres representó en este año el 77,23% del total de su acción formadora.

Y para el período escolar 2009-2010, la AVEC (2010b) creció hasta tener 1.110 Centros educativos con una población de 574.909 estudiantes distribuidos como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 6. Relación total de Centros y Alumnos AVEC en el año escolar 2009-2010

CATEGORÍA	Convenio		No Convenio		TOTALES
Cantidad de Centros	925		185		1.110
Tipo de Centros	N° Cent.	Alumnos	N° Cent.	Alumnos	Alumnos
Planteles	623	387.066	185	120.220	507.286
Centros Capacitación Laboral	162	36.159	0	0	36.159
Fundaciones (Cas. Hogares)	83	4.281	0	0	4.281
Instituciones (IRFA)	57	27.183	0	0	27.183

TOTALES	925	454.689	185	120.220	574.909
%	83,33	79,09	16,67	20,91	100

Fuente: Boletín Estadístico Anual 2009-2010

Como puede observarse, de los 1.110 centros de la AVEC en este año escolar, 925 están amparados por el Convenio y 185 se sostienen con el aporte de las familias.

A continuación se desagrega la atención escolar propiamente dicha durante el año escolar 2009-2010 según niveles y modalidades del Sistema Educativo:

Cuadro N° 7. Alumnos AVEC en educación formal por Niveles y/o Modalidades 2009-2010

NIVELES Y/O ETAPAS	Convenio (623)	No Convenio (185)	TOTALES
Maternal / Pre-Escolar	37.807	15.249	53.056
Edu. Primaria (1°-3° Grado)	95.484	26.429	121.913
Edu. Primaria (4°-6° Grado)	95.201	25.712	120.913
Edu. Media (1°-3° Año)	100.265	29.146	129.411
Edu. Media (4°-5° Año)	17.399	17.139	34.538
Edu. Media Técnica (4°-5° o 6° Año)	30.201	897	31.098
Modalidades del Sistema Educativo	10.709	5.648	16.357
TOTALES	387.066	120.220	507.286
%	76,3	23,7	100

Fuente: Boletín Estadístico Anual 2009-2010

La AVEC ha podido ampliar y profundizar su atención educativa en los sectores de escasos recursos gracias a las políticas implementadas en sus tres Proyectos Educativos (1986, 1999 y 2010), al valioso y continuo aporte del Estado mediante el Convenio y, de modo especial, a la permanente contribución de diversos actores de la sociedad civil para la consecución de su planta física, dotación y formación del personal.

El Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC es una experiencia altamente positiva. “Esta estructura –única en el sector educativo venezolano– hace posible un sano equilibrio entre centralización y descentralización” (Rosa Amelia González 2001, p. 14). Y sobre todo es una experiencia que permite la “replicabilidad del modelo: uno de los atractivos más importantes del modelo... es la posibilidad de su reproducción como alternativa de prestación de servicios educativos a sectores sociales en condición de pobreza” (p. 15).

El Convenio RBV-AVEC, además de ser un mecanismo altamente positivo en orden a la descentralización con alta posibilidad de replicabilidad, ha permitido a la AVEC, aún con las inconsistencias del mismo, unas realizaciones educativas y pedagógicas que van mucho más allá de los muros del plantel o centro educativo. Lo que ha hecho posible incidir en la convivencia y la paz social de vastos sectores marginales que se benefician directa e indirectamente con las acciones formativas, deportivas, culturales y organizacionales que ofrecen los planteles y centros educativos de AVEC en estos sectores.

5. CONCLUSIONES

El Convenio RBV - AVEC es un compromiso mancomunado de sus tres actores (Gobierno nacional, Iglesia Católica y Familias de los beneficiarios), cuyo propósito es ampliar y fortalecer la cobertura de la educación en las zonas de vulnerabilidad social y cultural del país. Un compromiso especialmente orientado al beneficio de estudiantes de escasos recursos económicos.

El Convenio se enmarcó desde sus inicios en las políticas públicas encaminadas a dar cumplimiento al deber y obligación constitucional del Estado de asegurar el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Fue el mecanismo jurídico escogido para que el Estado ampliara su capacidad de proveer educación a todo el pueblo venezolano, con especial énfasis en las personas más vulnerables de la sociedad como son los pobres. Y, también, para que la iniciativa social educadora organizada en la AVEC hiciera más efectivo su compromiso de atender a vastos sectores populares. Haber llegado a este pacto de cooperación ha supuesto un largo recorrido tanto para el Estado como para la AVEC.

Se logró acordar este Convenio gracias a que la Iglesia y el Estado habían evolucionado con la democracia. Durante la década de los 40 del siglo XX hubo serios enfrentamientos entre los dos actores de poder en la educación de entonces: la Iglesia y el partido Acción Democrática. Las diferencias estuvieron atizadas por ambos polos. Con la democracia en 1958, estas contraposiciones entre AD y la Iglesia fueron perdiendo su gran peso debido a la evolución del país y a la experiencia de colaboración entre los órganos gubernamentales y la Iglesia, para hacer frente al reto educativo nacional.

Gracias al Convenio RBV-AVEC, desde 1990 hasta 2010 (fecha tope de esta investigación), se ha podido realizar de forma ininterrumpida y sistemática una atención educativa diversificada, tanto en la educación escolar como en la formación alternativa en vastos sectores de la población afectados por la pobreza. Cuantitativamente, esta atención educativa diversificada se ha traducido en una ampliación educativa en los sectores ya mencionados.

En el año escolar 2009-2010, la AVEC contó con 1.110 (100%) planteles y centros educativos con un total de 574.909 estudiantes. De este total de planteles y centros, 925 (83,33%) atendieron a 454.689 (79,09%) estudiantes distribuidos en 623 Planteles, 162 Centros de Capacitación Laboral, 57 Instituciones (Instituto Radiofónico Fe y Alegría IRFA) y 83 Fundaciones (Casas Hogares), más las múltiples experiencias pedagógicas en formación alternativa y extraescolar (AVEC 2010b). Para cubrir los gastos de sueldo del personal y de funcionamiento básico de la atención educativa de estos 454.689 estudiantes amparados por el Convenio en este año escolar, el Estado aportó a través del MPPE la cantidad de 1.221.351.274,00 bolívares (AVEC 2011a), la cual representó, para el año fiscal 2010, tan sólo el 3,59% del total ejecutado por el MPPE en el mismo año.

Si se divide la cantidad de dinero ejecutada por el MPPE entre el total de estudiantes atendidos, al Estado le costó un alumno en este año aproximadamente 466,12 bolívares al mes y 5.593,39 al año. No obstante estos cálculos son tan sólo referenciales, puesto que la atención educativa oficial escolar formal de los 5.315.818 estudiantes desde Educación Inicial a Media representa la mayor inversión respecto a los 762.692 estudiantes atendidos de forma no escolar

formal. Con lo cual el costo por alumno en educación escolar formal ha debido ser por lo menos dos veces mayor. Mientras que el costo por alumno a través del Convenio ha sido mucho más bajo. La atención educativa escolar de los 454.689 estudiantes de sectores populares durante el año escolar 2009-2010 supuso para el Estado venezolano, gracias al Convenio, un costo aproximado por estudiante de 230 bolívares al mes y 2.762 al año.

La continuidad del Convenio ha sido muy beneficiosa para el Estado por la reducción significativa del gasto debido a los bajos costos que asegura la AVEC. Y el Estado ha podido ampliar la atención educativa nacional y garantizar la provisión eficiente y eficaz de la educación a sectores vulnerables de la sociedad. También beneficioso para la AVEC, porque le ha permitido asegurar a lo largo del tiempo la realización de su misión educadora en los sectores populares, así como avanzar en la experimentación pedagógica y educacional en contextos afectados por la pobreza e incidir en el desenvolvimiento de la convivencia ciudadana de los sectores que atiende.

El Convenio de mutua cooperación entre el Estado y la AVEC es una experiencia altamente positiva. Este mecanismo implementado en el Sistema Educativo venezolano desde comienzos de la década de los 90 ha permitido un sano equilibrio entre centralización y descentralización y entre concentración y desconcentración de la provisión de la educación. Además, es un modelo perfectamente replicable.

Desde la década de los 80 se viene planteando que toda la educación popular debe ser plenamente financiada por el Estado y no “subsidiada”. Pero financiada en su diversificación estrechamente relacionada con el proceso productivo: educación agrícola, industrial, de servicios, etc. (Ugalde 1984). El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, planteó que el 2015 era el año tope para el logro de serios avances en la educación de calidad para todos. Los participantes del Foro se comprometieron colectivamente a alcanzar seis objetivos específicos relacionados con la educación para todos. De los cuales tres plantean expresa y directamente concreciones sobre la educación de calidad:

- 1.- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- 2.- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen....;
- 6.- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (p. 36)

También, en julio de 2015, el Documento de política 22 (Nota de información 31) elaborado por el Instituto de Estadística de la Unesco y el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, planeta que “con una ayuda que no está a la altura de las circunstancias, un número creciente de niños y adolescentes queda sin escolarizar” (p. 1). El informe señala “que el número de niños y de preadolescentes sin escolarizar va en aumento y que en 2013 estos totalizaban 124 millones” (p. 1).

En Venezuela no hay signos evidentes o comprobables de haber avanzado en los objetivos ya señalados. En la actualidad es un privilegio terminar el sexto grado o continuar hasta el tercer

año de Educación Media y cuánto más culminar la Universidad. La Educación no llega a todos, ni siquiera la mala educación. El país no puede seguir aumentando la burocracia del Sistema Educativo por mantener la política de ser el mayor proveedor directo del servicio educativo (Bruni Celli 2012 y Rodríguez 2012). Y tampoco puede desentenderse ante la dramática realidad de incremento desmesurado del doble circuito en la educación nacional: el de excelencia y el de mala educación (Foro CERPE 2012).

No todos los venezolanos tienen las mismas oportunidades de participar de la educación, ni los que participan reciben la misma calidad educativa. Y son los más pobres los que son sistemáticamente excluidos de esta participación. De hecho, la educación se ha venido convirtiendo en un medio de reafirmar la desigualdad social existente, mediante los varios circuitos educativos, por los que unos afirman sus privilegios sociales y otros reciben una nueva exclusión social. Afirmamos el derecho a la educación de calidad, especialmente para las grandes mayorías empobrecidas y marginadas. (Foro CERPE 2012, p. 285)

El Estado venezolano es uno de los actores centrales del Convenio con la AVEC, lo que le permite tener larga y probada experiencia en el manejo de este mecanismo de mutua cooperación que tiene ya 25 años de funcionamiento (1990-2015) y conoce muy bien la práctica educativa de la AVEC. De hecho dispone de todos los registros del desarrollo histórico de la Asociación desde 1990 hasta la actualidad.

Sólo bastaría voluntad política por parte del Estado para determinar como una política pública clara y efectiva, el avance significativo hacia mayores mecanismos de convenimientos con diversas instancias y organizaciones de la sociedad. Así podría ampliar cuantitativa y cualitativamente la educación en todos los sectores de la sociedad y con especial dedicación en los más vulnerables. Lo que le permitiría lograr de forma más eficiente y eficaz tanto el cumplimiento con el mandato constitucional de asegurar educación para todos como el incremento de mayores niveles de calidad en la educación de todos en todo el país.

REFERENCIAS

- Albarrán, R. G. (2012). Los Proyectos Educativos de la AVEC: Una apuesta por la educación de Venezuela. *Revista de Pedagogía*. N° 93, Julio-Diciembre 2012 y N° 94, Enero-Junio 2013, pp. 95-118. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Albarrán, R. G. (2014a). *Evaluación de los avances del tercer Proyecto Educativo de la AVEC 2010-2015*. Trabajo de investigación para Materia: Planificación Estratégica de Instituciones Educativas [Mimeo]. Enero. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Albarrán, R. G. (2016). *La Asociación Venezolana de Educación Católica y la Educación en Venezuela: 1980-2010*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.
- AVEC. (1986c). *Proyecto Educativo de la AVEC*. Caracas: Autor.
- AVEC. (1992). *XXVI Asamblea Nacional Ordinaria de la AVEC. 24 al 27 de julio*. Caracas: Autor
- AVEC. (1997). *Boletín Estadístico Anual: Año 1996-1997*. Caracas: Autor.
- AVEC. (1999). *Proyecto Educativo de la AVEC*. Caracas: Autor.

- AVEC. (2010a). *Proyecto educativo pastoral de la AVEC 2010-2015*. Caracas: Autor
- AVEC. (2010b). *Boletín Estadístico Anual n° 20: 2009-2010*. Caracas: Autor.
- AVEC. (2011a). *Convenio República Bolivariana de Venezuela - AVEC. Comisión Permanente: Informe Año 2010*. Octubre 2011. Caracas: Autor
- AVEC. (2011b). *Boletín Estadístico Anual n° 21: 2010-2011*. Caracas: Autor.
- Beauperthuy, P. (1992). Presente y futuro de la educación en Venezuela. En Bravo Jáuregui (2013). *Memoria Educativa Venezolana*. Base de Datos. Tomo VI. Años 1984-1998, pp. 77-81. Versión CD. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Educación.
- Bravo Jáuregui, L. (2014). El financiamiento educativo y gasto (inversión) social en Venezuela. *Memoria Educativa*. [Multimedia en DC]. Disponible: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Bravo, L.; Ramírez, T. y Méndez, P. (1987). *La Investigación Documental y Bibliográfica*. Caracas: Panapo.
- Bruni Celli, J. (2012). Políticas públicas para el financiamiento de la educación. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país*, (189-218). Caracas: UCAB-CERPE.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: CRBV. (1999). *Gaceta Oficial N° 36.860 del 30-12-1999*.
- Constitución de la República de Venezuela: CRV. (1961). *Gaceta Oficial N° 662 (Extraordinario) del 23-1-1961*.
- CORDIPLAN. (1976). *V Plan de la Nación*. Caracas. Autor.
- Decreto N° 1.886 (2015, Julio 16). Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.189 Extraordinario*. Julio 16, 2015.
- Decreto N° 5.907 (2008, Marzo 4). Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.884*, Marzo 5, 2008.
- Decreto N° 722 (1990, Enero 11). Reglamento sobre el Otorgamiento de Subvenciones a los Planteles Privados Inscritos en el Ministerio de Educación. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 34.386*. Enero 11, 1990.
- Foro – Cerpe. (2012). *Educación para transformar el país*. Caracas: UCAB-CERPE.
- González, R. (2001). *Estudio sobre nuevas formas de organización escolar en escuelas con financiamiento público en Venezuela*. Versión final. Enero, 2001. Investigación pedida por el Banco Interamericano de Desarrollo. Jaime Vargas (Coordinador). Caracas: Autor.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J.P.; Morduchowicz, A.; Astorga, A. (2009). *Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social*. (Coordinadores). Buenos Aires – Chile: CIEP – ADETEF. [Libro en línea]. Disponible: http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/politicas-de-financiacion-de-la-educacion-que-favorecen-la-cohesion.pdf [Consulta: 2015, Marzo 12]
- Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2.635. Julio 28, 1980.

- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929. Agosto 15, 2009.
- Marquiegui, A. (2005). *Convenio MED-AVEC. Gestión privada de un servicio público con recursos públicos y privados*. Caracas: AVEC.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011). *Memoria y Cuenta 2010*. Caracas: Autor.
- Muñoz, C. y Hernández A. (1976). Financiamiento de la educación privada en América Latina. Informe sobre la situación en Bolivia, Colombia, México, Perú y Venezuela. *Revista del Centro de Estudios Educativos*. [Revista en línea]. Vol. VI, No. 4, pp. 69-90. México. Disponible: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1976_4_05.pdf [Consulta: 2015, Enero 26].
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución de la Asamblea General 217 A (III). Diciembre 10, 1948. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.ipys.org.ve/media/16293/declaracion_universal_de_ddhh.pdf [Consulta: 2013, Mayo 14]
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011: Avances en las metas educativas 2021*. Madrid: Autor. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf> [Consulta: 2015, Enero 12]
- Prieto Figueroa, L. B. (1959). *La colaboración privada en la Educación Popular Americana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2012). Una agenda para la valorización de nuestros educadores. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país*, (111-129).Caracas: UCAB-CERPE.
- Ramos, O. (2012). Más allá de la escuela... la sociedad educadora. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país*, (189-218).Caracas: UCAB-CERPE.
- República Bolivariana de Venezuela - Asociación Venezolana de Educación Católica. (2004, Mayo 10). *Convenio RBV - AVEC 2004*. Caracas: Autor.
- República Bolivariana de Venezuela - Asociación Venezolana de Educación Católica. (2010, Marzo 26). *Convenio RBV - AVEC 2010*. Caracas: Autor.
- República de Venezuela - Asociación Venezolana de Educación Católica. (1990, Enero 13). *Convenio RV – AVEC 1990*. Caracas: Autor.
- República de Venezuela - Asociación Venezolana de Educación Católica. (1995, Enero 20). *Convenio República de Venezuela – AVEC 1995*. Caracas: Autor.
- Resolución N° 85 (2008, Julio 29). Ministerio del Poder Popular para la Educación. [Otorgar el beneficio de la jubilación a algunos docentes que laboran en planteles privados subvencionados]. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.983*. Julio 30, 2008.
- Resolución N° 19 (2008, Marzo 13). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Establecimiento del procedimiento mediante el cual se otorgan subvenciones a planteles privados inscritos en el Ministerio del Poder Popular con competencia en materia de educación y a personas jurídicas sin fines de lucro, cuyo propósito sea la promoción de la

educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.891. Marzo 14, 2008.

Rodríguez, N. (2012). Reflexiones y propuestas sobre la descentralización del sistema escolar venezolano. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país*, (43-54). Caracas: UCAB-CERPE

Ugalde, L. (1984). *Educación católica y sociedad venezolana: Líneas para una definición*. Caracas: AVEC.

Ugalde, L. (2012). Principios y orientaciones para la educación: Diez principios básicos y derechos fundamentales. En Ugalde, L. (coord.). *Educación para transformar el país*, (13-24).Caracas: UCAB-CERPE.

UNESCO. (2000, Abril). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar*. [Documento en línea]. Senegal del 26 al 28. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> [Consulta: 2015, Enero 20].

UNESCO. (2015, Julio). *Documento de política 22 / Nota de información 31*. [Documento en línea]. Instituto de Estadística de la Unesco e Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Disponible: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-31-out-of-school-children-es.pdf> [Consulta: 2015, Julio 9].

UNESCO-IBE. (2006, Junio). *Informe Venezuela*. [Documento en línea]. Versión revisada, junio 2006. Compilado por UNESCO-IBE. Disponible: http://www.oei.es/pdfs/Venezuela_datos2006.pdf [Consulta: 2015, Enero 20].

Rafael Gustavo Albarrán Castañeda. Doctor en Educación – Universidad Central de Venezuela (2016); Licenciado en Filosofía – Universidad Santa Rosa de Lima (Caracas 2010); Maestría en Teología – Universidad Pontificia Comillas (Madrid, España, 2003); Sacerdote Jesuita (1994); Baccalaureato en Teología - Pontificia Studiorum Universitas Salesiana, Roma, en Sede del ITER (Caracas, 1994); Bachiller Docente (Maracaibo, 1979). Integrante del Equipo de Investigación Interinstitucional Foro Cerpe (2013-2016); Integrante de Memoria Educativa. Universidad Central de Venezuela (2012-2016); Integrante del Centro de Reflexión para la Educación (CERPE) 2008-2015. Coordinador Nacional del Centro de Espiritualidad y Pastoral “CEP” Venezuela (2010-2016); Director Zonal de Fe y Alegría Oriente (Estados: Anzoátegui, Monagas, Sucre y Nueva Esparta) (2004-2007); Director Nacional del Movimiento Juvenil Cristiano HUELLAS (1996-2001)



Saber UCV es el repositorio institucional de la Universidad Central de Venezuela, que ha sido creado para permitir el acceso libre a la producción intelectual, materiales y recursos académicos elaborados en las áreas de docencia, investigación y difusión de la UCV.

Saber UCV se establece como un servicio en línea para administrar, difundir y preservar documentos digitales generados por sus miembros. Las colecciones que integran el repositorio corresponden al material desarrollado en las distintas actividades propias del quehacer universitario.



**GUERRA FEDERAL E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LAS
MEMORIAS DE LOS SECRETARIOS DEL GOBIERNO
VENEZOLANO ENTRE 1859 – 1863**

**FEDERAL WAR AND PUBLIC INSTRUCTION IN THE REPORTS OF
THE SECRETARIES OF THE VENEZUELAN GOVERNMENT
BETWEEN 1859 – 1863**

RAMÓN ALEXANDER UZCÁTEGUI PACHECO

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

razktgui@gmail.com

Fecha de recepción: 10 mayo 2016

Fecha de aceptación: 21 junio 2016

RESUMEN

La Guerra Federal fue la contienda bélica que involucró a los habitantes del territorio venezolano entre 1859 y 1863. Este acontecimiento histórico marca de forma decisiva la configuración política del Estado venezolano, incluso en la actualidad. Qué impacto tuvo este enfrentamiento social generalizado en la marcha de la instrucción pública. En este trabajo se analiza la exposición de las memorias que los Secretarios de gobierno presentan al Congreso Nacional o su equivalente entre 1858 y 1863. La revisión permite identificar los efectos de la guerra en la instrucción pública. Dependiendo de la orientación política del Gobierno, el Secretario encargado expresará su visión sobre la instrucción pública. La información que disponen los Secretarios pone en evidencia la gestión pública de la instrucción elemental, los colegios nacionales y la universidad en las circunstancias de la guerra civil. Serias dificultades en el funcionamiento de los centros de enseñanza se deducen de la lectura de la fuente indicada. Finalizada la guerra se propone fortalecer la instrucción pública como medio garante de la paz. Los efectos de la guerra en la institucionalidad educativa tendrán expresión en sus aspectos políticos doctrinarios con la incorporación histórica de la idea de libertad de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Guerra Federal; Educación; Instrucción Pública; Institucionalidad Educativa; Venezuela.

ABSTRACT

The Federal War was the military conflict involved the inhabitants of Venezuela between 1859 and 1863. This historic event marked a decisive political configuration of the Venezuelan State, until today. What did impact this widespread social confrontation in the progress of public instruction?. This paper is analyzed the expositions presented between 1858 and 1863 for government of Secretaries to Congress or its equivalent. The review can be identifies the effects of war on public education. Depending on the political orientation of Government, the Secretary

in charge expresses his views of public instruction. The information available to the Secretaries evidenced the public governance of elementary education, national colleges and universities. Serious difficulties in running schools was deduce from reading the source indicated. Ended war is intends to strengthen public education as a guarantor means of peace. The effects of the war in educational institutions will look on their doctrinaire political aspects with the historical incorporation of the idea of freedom of education.

KEYWORDS: Federal War; Education; Public instruction; Educational institutions; Venezuela.

1. INTRODUCCIÓN

La Guerra Federal fue la contienda bélica que involucró a los habitantes del territorio venezolano entre 1859 y 1863. Fue el enfrentamiento civil más prolongado que haya experimentado la sociedad venezolana después de la Guerra de Independencia (1810 – 1823). Su estudio ha sido importante en diversas épocas y para historiadores de diferentes orientaciones epistemológicas y ópticas políticas. En el campo de la historia de la educación y la pedagogía poco han sido los aportes al estudio de este acontecimiento histórico. Sin embargo, la Guerra Federal y sus repercusiones en el proceso de institucionalización de la instrucción pública nos permiten comprender los cambios en la instrucción pública venezolana de finales del siglo XIX.

Las causas de la “Guerra Federal” o “Revolución Federal” se remontan al mismo proceso de configuración de la República de Venezuela (1811, 1821, 1830): la presencia de elementos oligárquicos en los gobiernos que se suceden en Venezuela a partir de 1830; la inestabilidad de los factores internos de poder; el resquebrajamiento de la elite dirigente (conservadores y liberales); los aspectos sociales desatendidos en el primer tramos de la experiencia republicana; las sucesivas crisis de la economía doméstica –agrícola, primario exportadora- durante la década de 1830 y 1840, el escaso desarrollo del mercado interno; el poco desarrollo de las fuerzas productivas; el crecimiento del descontento social y político que se intensifica en la década de los años 50 del siglo XIX, el ineficiente y nepótico gobierno de los hermanos Monagas y luego frágil gobierno del General Julián Castro será el caldo de cultivo que llevará a los venezolanos a la guerra¹.

La crisis social y económica va abriendo paso a la crisis política, el descontento fue expresándose en la prensa y en debate político de mediados del siglo XIX. Se cuestionó la forma como hasta el momento se había llevado las riendas de los asuntos económicos, y políticos. Una

¹ Para una mejor comprensión de las causas, descripción y consecuencias de la Guerra Federal puede el lector remitirse a autores como: Level de Goda (1876). *Historia Contemporánea de Venezuela, política y militar (1858-1886)*; *Historia de la Revolución Federal en Venezuela*, de Lisandro Alvarado (1975); Francisco González Guinán, *Historia Contemporánea de Venezuela*; *Historia Constitucional de Venezuela*, de José Gil Fortuol; Jacinto Pérez Arcay, (1981) “*La Guerra Federal. Consecuencias (Tiempos de Geopolítica)*”; Brito Figueroa (1993). *Historia económica y social de Venezuela*; Brito Figueroa (1981) *Tiempo de Ezequiel Zamora*; Frankel, B. (1992). *La Guerra Federal y sus consecuencias. 1859-1869*. En: *Política y Economía en Venezuela*. Caracas: Fundación Boulton. Rodríguez, José. (1933). *Contribución al estudio de la Guerra Federal en Venezuela*. Caracas: Editorial Elite. El tema social de la guerra ha sido tratado en obras como Antonio Arraiz (1989) *Días de la ira: las guerras civiles en Venezuela, 1830-1903*. Caracas: Vadell Hermanos; Mathehews, Robert Paúl (1977). *Violencia rural en Venezuela, 1840-1858*. Caracas: Monte Ávila Editores;

oposición creciente va presionando desde la libertad de prensa a un gobierno que interpretan como “oligarquía de comerciantes, prestamistas y banqueros”; y entiende que la alternabilidad en el poder es una salida a la crisis política de la década de 1840. Capitalizar el descontento en parte fue el trabajo de Antonio Leocadio Guzmán, llevarlo a las elecciones fue su cometido en 1845, pero el juego político se va haciendo cada vez más violento, la reacción gubernamental no se hizo esperar, el partido militar expresó su rostro: “El candidato liberal es declarado faccioso por la autoridades, perseguido y apresado. José Tadeo Monagas, candidato propuesto por Páez, gana las elecciones de segundo grado en octubre (de 1848)”. La débil institucionalidad construida a partir de 1830 será puesta a prueba, un nuevo ciclo gubernamental se abrirá a partir de 1848 con la hegemonía de los hermanos Monagas, hasta que tal ensayo dinástico, devino en la crisis que desembocó en la Guerra Federal.

Gregorio Weinberg al analizar la configuración de los sistemas educativos, señala que el enfrentamiento entre conservadores y liberales es un rasgo común en la América Latina del siglo XIX. Para Weinberg;

El enfrentamiento entre conservadores y liberales culminó muchas veces en los campos de batalla porque estaban en juego algo más que teorías, aunque éstas tampoco podrán ser deslindadas con rigor. Los acontecimientos revelaban el choque de intereses, prejuicios y valores, y ponían a prueba la eficacia de las ideas para elaborar propuestas que permitan alcanzar no sólo estabilidad, sino también nuevos ordenamientos institucionales dentro de los límites poco menos inéditos como los que planteaba el surgimiento de los Estados nacionales. (1995. Pág. 124)

Siendo un acontecimiento de importancia para la comprensión de Venezuela, la Guerra Federal representa un espacio importante para el estudio de la Historia Venezolana. Más allá de los trabajos que ponen acento en lo estrictamente militar o en la proeza de grandes hombres, la historia de la educación y de las ideas pedagógicas tiene en este período asuntos por conocer y comprender. La situación de la instrucción pública, los alumnos, el docente, la enseñanza, los métodos y prácticas escolares, las ideas y principios que sostienen y dan continuidad a la labor educativa en el contexto de una guerra representan un desafío para la investigación histórico pedagógica y la teoría pedagógica contemporánea.

En materia de instrucción pública hay evidencias que justifican la revisión del período con la finalidad de comprender la educación en un marco general de ruptura social. La última información relativa a escolaridad en 1853 indica que asiste poco más de 8 mil niños de casi un millón de habitantes distribuidos en casi dos millones de kilómetros cuadrados (Uzcátegui, 2016). En 1870 las cifras de escolaridad sobre el cual diseña la política educativa emprendida con la promulgación del Decreto de Instrucción Pública dan cuenta de poco más de 4 mil niños y jóvenes en la escuela.

La provincia de Barinas, centro de operaciones de la guerra, reportó una significativa caída en su proceso de escolarización, muchos de sus centros de enseñanza cerraron completamente. Tal como describe Hurtado (2011, en red) en la Provincia de Barinas

El número de escuelas a mediados de 1854 se había reducido en un 73% aproximadamente comparado con la media anual de escuelas desde el año de 1841. Asimismo, el número de alumnos que asistían a ellas decayó

vertiginosamente, pues entre 1841 a 1850 el promedio de estudiantes era de 824, mientras que para 1854 sólo asistían a las escuelas 74 alumnos, representando una reducción del 91%, situación bastante alarmante para entonces, acentuándose en los años siguientes, más aún al ser la región el principal centro de operaciones de la Guerra Federal entre 1859 y 1860 fundamentalmente, por lo que se estima que dichos espacios de instrucción estuvieran cerrados completamente y no abrieron sino hasta fines de la década de 1860.

Estamos interesados precisamente en la dinámica caracterizar esta labor educativa. Interesa saber cómo se desarrolló la instrucción y como funcionó la escuela dentro del tejido de instituciones sociales sobre la cual se echa andar la República sometida a una guerra intestina de proporciones importantes para la sociedad venezolana.

La Guerra Federal es un tema poco tratado por la historiografía educativa venezolana². La definición de una agenda de investigación sobre el tema implica la necesidad de identificar fuentes de información que nos permita explorar y profundizar en el tema propuesto. En este trabajo nos concentramos en revisar y analizar una fuente importante en el estudio de la dinámica institucional de la educación venezolana, como son las memorias que los Secretarios de gobierno presentan al Congreso Nacional o su equivalente entre 1858 y 1863. Se fija la atención en dos aspectos claves: lo referido a la Guerra Federal y el funcionamiento de la instrucción pública conforme la descripción del Secretario responsable del ramo de la instrucción.

Se recurre a esta fuente para elaborar una primera descripción de la educación en contexto de la Guerra Federal. No es que no haya fuentes de indagación, las hay, pero interesa establecer un primer punto de análisis para sucesivas incursiones, todas ellas enmarcadas dentro de un proyecto de investigación más amplio titulado *La Instrucción Pública en tiempos de la Guerra Federal*, cuyo objetivo es *analizar el proceso histórico pedagógico de la instrucción pública en Venezuela en tiempos de la Guerra Federal*. Proyecto de investigación que forma parte de la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana (CIES – EE - UCV).

² En la entrada sobre *Instrucción Popular* redactada por Guillermo Tell Villegas en el Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes (1895) no hay referencia alguna a la situación de la instrucción pública en tiempos de la Guerra Federal. Algunas referencias al tema de la Guerra Federal en perspectiva histórico pedagógica pueden ser ubicada en: Bigott, Luis A. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX Venezolano*. Caracas: Academia Nacional de la Historia; Bigott, Luis Antonio. (1998). *Ciencia positivista y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX*. Rodríguez, Nacarid. (1998) (Comp). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: CEP – FHyE – UCV; Carvajal, Leonardo (1998). *La Realidad en el sistema escolar venezolano*. En: Rodríguez, Nacarid. (1998) (Comp). *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: CEP – FHyE – UCV; Fernández, H. (1981). *Memoria de Cien Años*. Tomo II. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación; Fernández, H. (1995). *La Educación venezolana bajo el signo de la ilustración, 1770 – 1870*. Caracas: Academia Nacional de la Historia; Grisanti, Ángel. (1950). *Resumen histórico de la Instrucción Pública en Venezuela*. 2da, Bogotá: Editorial IQUEIMA; Lemmo, Angelina (1976). *La educación en Venezuela en 1870*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y educación; Ramos, Eithell. (2005). *Escuela primaria federal Venezolana del siglo XIX*. Caracas. Predomina la idea de Lemmo: “Desde 1859 hasta 1869, Venezuela se ve envuelta en el lustro pavoroso de la Guerra Federal, donde se agudiza la crisis económica y la decadencia de la agricultura. Las deudas externas y externas aumentan, el país se asume en una profunda crisis, que no le permite ocuparse de la instrucción pública” (Lemmo, 1976. Pág. 18).

2. LA GUERRA FEDERAL EN EL DISCURSO DE LOS MINISTROS RESPONSABLES DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN VENEZUELA, 1858 – 1864

La Guerra Federal se inicia el 20 de febrero de 1859, con la toma del Cuarte del Coro (Provincia de Coro) en el cual se lanza del “Grito de Federación” para restituir los principios políticos heredados de la Constitución de 1811. La guerra que se extiende por cinco años, cesa – formalmente- con la firma del Tratado de Coche, el 23 de abril de 1863, en la “Hacienda Coche” –hoy Fuerte Tiuna-. Con la firma de este tratado se procede al “reconocimiento del gobierno y la convocatoria a una Asamblea Nacional ante la cual se resignaría el mando el Jefe Supremo para que la República se constituyese con la intervención y pacífico concurso de todos los partidos” (Tratado de Coche, 1863. en red). Las hostilidades comienzan contra el Gobierno del General Julián Castro, quien en alianza con facciones de liberales y conservadores derrocan el Gobierno del General José Tadeo Monagas en marzo de 1858. Pero más allá de estos acontecimientos puntuales, tal como explica Matthews (1977) “La Guerra Federal -1859-1863- fue la culminación de una serie de movimientos que tuvieron su origen en el nacimiento de la República en 1830 y que trataba de cambiar la estructura de poder a nivel económico y social en Venezuela” (Pág. 9)

Entre 1859 y 1863 se sucedieron diversos gobiernos, Julián Castro (marzo de 1858 – 01 de agosto de 1859); reemplazado por un Gobierno Provisorio Federal, que duró 24 horas, al que le sucedió un gobierno provisional conservador, Régimen Transitorio, en medio de esta situación emerge como presidente constitucional electo Manuel Felipe Tovar (19/05/1861, renuncia), le sigue el Vicepresidente Pedro Gual (29 de agosto de 1861, derrocado), se aclama la Dictadura del General José Antonio Páez (agosto de 1861 – abril de 1863). El General Páez entrega el mando a la Asamblea Nacional en Junio de 1863.

Con la firma del Tratado de Coche se convoca una Asamblea Nacional, en el acto se nombra como Presidente Provisional de la Federación venezolana al ciudadano General Juan Crisóstomo Falcón, se convoca a una Asamblea Nacional Constituyente, que tendría la labor de redactar un nuevo texto constitucional (Constitución de 1864, en red), este será sancionado en 1864. El General Falcón fue ratificado como Presidente Constitucional por el Congreso Nacional el 18 de marzo de 1865, cargo que ejerció hasta el 4 de junio de 1868, cuando la “Revolución Azul” acaudillada por el General José Tadeo Monagas lo derroca. El General Monagas muere en ejercicio de gobierno configurándose un gobierno denominado “Gobierno Azul”. Señala Beaujon al gobierno del General Falcón “le faltó continuidad política y administrativa, debido a las frecuentes separaciones del poder que dejaba en manos del vicepresidente o de los designados de turno” (Beaujon, 1982. Pág. 211)

En medio de las hostilidades los secretarios del gobierno constitucional presentaron sus respectivas memorias al Congreso Nacional. El ramo de instrucción pública estuvo bajo la responsabilidad del Departamento de Interior y Justicia Dr. Jacinto Gutiérrez³ (1858); Secretario

³ El Dr. Jacinto Gutiérrez (Cumaná, 27/09/1808 – Caracas, 16/09/1884) se desempeñó como Ministro de Interior y Justicia (1856-1858) del Gobierno Liberal del General José Tadeo Monagas. Con el derrocamiento de Monagas, el Dr Jacinto Gutiérrez emigra del país, se residencia en las Antillas, donde permaneció hasta 1863 cuando regresa a Venezuela. en tiempos de los gobiernos federales que se suceden a partir de 1864 desempeño importantes cargos de presentación ejecutiva tanto en Venezuela como en el extranjero.

de Estado en el Despacho de Relaciones Exteriores Sr. Jesús María Morales Marcano⁴ (1860); despacho de Interior y Justicia Sr. Pedro de Las Casas (1861); Secretario de Fomento Dr. Guillermo Iribarren⁵ (1863); Ministro de Fomento Dr. J. R. Pachano⁶ (1865). En sus intervenciones al Congreso Nacional, qué indicaron estos secretarios en torno al estado de la instrucción pública, cuál es su apreciación sobre la guerra, qué acciones emprendieron en relación a la instrucción pública en tiempos de la guerra, aspectos identificaremos en las próximas líneas.

En el año 1859, 1862 y 1864 no se presentan memorias relativas al ramo de instrucción pública. Entre 1859 y 1863 la instrucción fue responsabilidad de diversas secretarías: de fomento, de relaciones interiores o de relaciones exteriores. Se identifican cambios en la estructura institucional del Estado, en el legislativo: Congreso Nacional, Asamblea Nacional y Legislatura Nacional; en la denominación de la República de Venezuela (1858) a Estados Unidos de Venezuela (1864). Los secretarios de gobiernos que se suceden entre 1859 y 1864 reportan una labor mínima en materia de instrucción. Se ofrece información sobre el funcionamiento de los colegios nacionales y las universidades, dependientes del Gobierno Nacional. La instrucción elemental, en manos de las provincias, ofrecen poca información a los secretarios.

Terminada la guerra los secretarios del gobierno federal encargados de la instrucción pública entre 1866 (Dr. Juan Vicente Silva); 1867 (Dr. R. Arvelo⁷) reportan una labor reconstitutiva en materia de educación, centrando su esfuerzo en fortalecer la universidad, restituir los colegios nacionales. En 1869 el Ministro de Fomento del Gobierno de José Tadeo Monagas, Dr. Nicanor Borges⁸, plantea la instrucción pública como garante de la paz y un proyecto de ley de instrucción pública, que si bien no se implementó, representó el último esfuerzo de inspiración liberal en la organización del sistema escolar venezolano.

2.1.- LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA...A DIFERENCIA DE LA DE 1830, NO LO CONFÍA A NINGÚN EMPLEADO NI CORPORACIÓN... (1858)

En 1854 fue suprimida la Dirección General de Instrucción Pública, luego de 16 años de funcionamiento. La Constitución de 1857 no expresa de forma clara qué órgano de la vida nacional es responsable de la instrucción pública. Esta situación puede explicar por que los asuntos relativos a instrucción pública fue competencia de diversas secretarías, desde el

⁴ El escritor, abogado y político Jesús María Morales Marcano (Cumaná, 1829 – Caracas, 17/05/1888) se desempeña como Secretario de Interior y Justicia en los gobiernos interinos de Pedro Gual y Manuel Felipe Tovar. Participo en las rebeliones contra José Tadeo Monagas, y se pronunció contra el Gobierno de Julián Castro, su salida del gobierno se enmarca dentro de la dictadura del General Páez.

⁵ Guillermo Iribarren Mora (1820 – Caracas, 02/03/1871) fue el primer titular del despacho de Fomento, con el triunfo de la Federación. La cartera de Fomento la creo el presidente Juan Crisóstomo Falcón el 25 de julio de 1863.

⁶ Militar, escritor y político, Jacinto Regino Pachano Muñoz (La Vela de Coro, 22/04/1835 – Caracas, 17/06/1903), se desempeñó como Ministro de Fomento durante la presidencia Juan Crisóstomo Falcón. Su estancia en este cargo fue corta, la memoria que presenta fue elaborada por el Ministro Doctor Fernando Arvelo quien renunció al cargo en días cercanos a la presentación de la memoria.

⁷ Rafael Arvelo (Valencia, 1812 – Caracas, 10/07/1877) miembro del Partido Liberal se desempeña como Ministro del Interior durante el Gobierno Federal de Juan Crisóstomo Falcón. Ocupa el cargo de ministro cuando la “Revolución Azul” acaudillada por José Tadeo Monagas entra triunfante a Caracas el 25 de junio de 1868.

⁸ Abogado y político, el Dr. Nicanor Borges (Petare, 1820 – Caracas, 20/09/1901) ocupó la cartera de Fomento luego del triunfo de la Revolución Azul en 1868.

Secretario del Interior hasta el Secretario de Relaciones Exteriores. Este hecho administrativo, además de la situación general de conflictividad social de la época, puede explicar la poca información que en materia de enseñanza elemental se tiene al momento presentar el informe al congreso. El Secretario de Interior y Justicia, Dr. Jacinto Gutiérrez explica;

Ningún dato más ha tenido el gobierno después de lo que expuso en las Memorias del Interior en 1856 y 1857, sobre el importantísimo ramo de la educación primaria. La Constitución de la República promulgada el año último, a diferencia de la de 1830, no lo confía a ningún empleado ni corporación; pero la ley orgánica del Poder municipal atribuye a los Consejos (artículo 17 parágrafo 6°) el establecimiento de las escuelas primarias en todas las parroquias respectivas (Informe al Congreso de 1858, En: Fernández, 1981. Pág. 249)

La Constitución de 1830 atribuía al Congreso la responsabilidad de la instrucción superior o científica y la instrucción elemental quedaba a cargo de las Diputaciones Provinciales. Para coordinar las acciones relativas a instrucción se creó la Dirección de Instrucción Pública (1838), dirigida por el Dr. José María Vargas hasta 1854. Suprimida la Dirección pasó a manos directas del Ejecutivo, sin embargo es poca la información que se tiene sobre la enseñanza elemental luego de 1854. Como se indicó, la Constitución de 1857 poco avanza en materia educativa, en su articulado no se refiere al tema, quedando de hecho la administración en los consejos Municipales tal como lo establecía la ley de Régimen Municipal vigente para el momento. Desde el cierre de la Dirección poca información se dispone de la instrucción elemental, la que se dispone es la relativa a las escuelas de primeras letras adosadas a los Colegios Nacionales que se mantuvieron en pie durante la década, además de algunas iniciativas aisladas de escuelas emblemáticas, particularmente, en la ciudad de Caracas.

Los Colegios Nacionales tenían un funcionamiento irregular, se mantenían en ejercicio los de Maracaibo, Coro, Tocuyo, Barquisimeto, Guanare, Carabobo, Barcelona, Guayana y Cumaná; y en suspenso los de Calabozo y Margarita. El Colegio Nacional de Margarita cesó en sus clases, no disponía de rentas, carecía de estudiantes. Los colegios en funcionamiento presentan debilidades en sus rentas, ya sea por retrasos en los pagos, insolvencias de los arrendatarios, o diversas situaciones de tipo económico y social que se viene sucediendo desde la década de 1840. Los Colegios vienen funcionando con auxilio del Congreso, algunos desde 1842, otros desde 1847;

Por otra parte, desde 1847 para acá, por ocasión de los disturbios políticos del país, varios colegios han dejado de percibir la asignación que les señaló el gobierno anualmente, y por tanto existiendo una cantidad del Tesoro público no liquidada, que pertenece a los colegios, nada parece más justo y racional, consideradas las urgencias de la Hacienda nacional y el derecho de aquellos establecimientos, que mandar el Congreso liquidar dicha deuda desde 1842 hasta la fecha, y reconocerla sobre el Erario como un capital a préstamo, pagando a dichos establecimientos 5 por ciento al año, que es el interés legal anual. (Informe al Congreso de 1858. En: Fernández, 1981. Pág. 248)

La situación se hace precaria para el ramo de la instrucción, a la dificultad de hacerse de la renta, le sobreviene los efectos de la Ley de Libertad de Contrato (1834), Ley de Espera y Quita

(1841); la Reforma de la Ley de libertad de Contratos (1848), la inestabilidad política de la década de los años cuarenta y luego la Ley de Abolición de la Esclavitud (1854), variables éstas que afectan la sociedad venezolana en general, y el funcionamiento de su instrucción pública en particular.

La situación de la enseñanza elemental según la descripción de los Secretarios del ramo, en la provincia de Barcelona no hay escuelas de enseñanza elemental, esto afecta el número de estudiantes del colegio Nacional de Barcelona “la escasez de estudiantes se atribuye no menos a las circunstancias peculiares de la provincia que a la falta de escuelas públicas y privadas. Las primeras están cerradas por insuficiencias de los fondos municipales para atenderlas. De las segundas no hay en la capital más que una, donde se educan veinte niños” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Interior y Justicia. En: Fernández, 1981. Pág. 297)

2.2.- PENETRADO EL GOBIERNO DE LA NECESIDAD DE REFORMAR LAS LEYES DE ESTUDIOS PARA VOLVER A ÉSTOS EL LUSTRE QUE HABÍAN PERDIDO... (1860)

Desde el 26 de marzo de 1858 el Gobierno había declarado vacante todos los destinos de los diversos ramos de la administración y la vida universitaria. El Gobierno emprende la tarea de reformar las Universidades, tanto la de Caracas como la de Mérida. Lo hace nombrando una comisión que reordene el claustro y que defina un nuevo instrumento legal que regularice la vida universitaria. Desde 1858 se viene trabajando en ello, hasta que “la Junta de la Universidad de Caracas celebró un acuerdo por el cual decretó, bajo la reserva de las facultades del Poder ejecutivo, eliminar ocho clases, entre las cuales, habían unas antiguas y otras recién establecidas” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 269). Es la intervención del Gobierno sobre la Universidad. Esta situación se mantiene hasta 1862 cuando se crea una Junta de reorganización de la universidad (Registro Oficial, Caracas, Año 1, N| 24 (15 de marzo de 1862). El decreto reserva al gobierno la designación y remoción de las autoridades universitarias y el personal docente. Conculcando la autonomía universitaria. Sin acuerdos, no se logra una elección satisfactoria del claustro.

Secretario de Estado en el Despacho de Relaciones Exteriores, Jesús María Morales Marcano, argumenta la insuficiencia de fondos y las deudas de la universidad como factor para su reorganización. Esta situación de intervención marcará el funcionamiento de la universidad desde la segunda mitad del siglo XIX hasta avanzado el siglo XX. El enfrentamiento entre el Gobierno y las fuerzas federales se habían hecho patentes en la ciudad y en el mismo claustro universitario. Evidencia de ello lo deja en claro el Ministro del Despacho del Exterior sobre su balance de la situación de la universidad;

La situación en que se hallaba en agosto último esta capital, cercada de turbas facciosas por todas partes, peligro que puso a todos los ciudadanos sobre las armas, produjo la necesidad de diferir por algunos días la apertura de los estudios, que debían haber comenzado con el mes de septiembre (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 269-270).

La ciudad de Caracas que comienza a sentir el clima de enfrentamiento social, también persuade a los universitarios a tomar partido;

Con efecto, no sólo el edificio universitario estaba ocupado por los ciudadanos armados en defensa de los más caros intereses sociales, sino que entre ellos figuraban ventajosamente los jóvenes estudiantes que en el ardor de su entusiasmo patriótico, habían cambiado el libro por el fusil (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 269)

La labor universitaria se ve influida por los embates de la guerra. Algunas cátedras fueron cerradas, otras funcionaban desde las casas de los profesores, la labor se hace cuesta arriba. Aun así, la universidad continua, graduó a jóvenes, que luego en los gobiernos federales que se suceden desde 1870 se desempeñaran en importantes cargos de la administración pública.

Actuación similar del Gobierno ocurrió en la Universidad de Mérida: “Los existentes estaban declarados cesantes por acto del Gobierno Provisional, que adoptó generalmente semejante medida, y la extendió en particular a todos los empleados en el ramo de la instrucción pública” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 271). La universidad realizó la elección del claustro, este fue desconocido por el Gobierno, y procede de manera directa en febrero de 1859, designar los profesores de la Universidad de Mérida.

De los Colegios Nacionales se sabe poco, apenas se tiene información de los de Carabobo, Guayana, Barcelona y de Niñas en Caracas, “la excepcional situación en que el de agosto acá se ha visto la República, puede ser sin embargo, el motivo y a la vez de la excusa de esta falta” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 274). Poco se sabe de la instrucción elemental, la guerra afectó las comunicaciones entre los órganos de la administración. No se tenía información de la situación de las escuelas, a pesar de las solicitudes hechas por el Ejecutivo a las provincias: “mientras se recogían tales informes, sobrevinieron los acontecimientos que han amenazado la existencia de la República; y ante tan grave peligro, las exigencias de la instrucción pública callaron y cedieron su puesto: así que, solo algunos cumplieron con las prevenciones que se habían hecho a todos” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 283). La ruptura administrativa del gobierno hace que se desconozca el estado de la nación.

2.3.- LA CAUSA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA ADELANTARÁ MÁS CON LA DESEADA VUELTA DE LA PAZ QUE SE ACERCA... (1861)

Los asuntos relativos a instrucción pública en 1861 fue responsabilidad del Ministerio de Relaciones Exteriores. Hasta esa fecha era un ramo tradicional del Ministerio del Interior y Justicia. Se desconoce los argumentos del cambio. Sobre la situación de la Guerra señala el Ministro Pedro de Las Casas;

...es consolatorio observar que ni la prolongación de la guerra, ni la escasez de erario, ni la necesidad de acudir catedráticos y estudiantes a los llamados de la patria, han sido parte para impedir que este ramo haya mejorado en el

año último (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 288).

En opinión del Ministro al dirigirse al Congreso Nacional en 1861, la Universidad de Caracas continúa con su marcha;

Por ejemplo, en la Universidad de Caracas el actual Rector, no sólo ha logrado aumentar la consagración de profesores y alumnos, sino también extirpar las causas que alguna vez produjeron lamentables demasías, con mengua del decoro de aquella antigua y respetable corporación (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 294)

A la luz del Secretario, la situación de la guerra no ha quebrantado la voluntad pedagógica de algunos venezolanos;

Los empleados del Colegio Nacional de Barcelona han carecido por mucho tiempo de los sueldos que debían remunerarlos de su trabajo, y no obstante ha continuado en él como si esto no hubiese sucedido. Es probable que lo mismo haya pasado en otras partes; pero de ninguna manera se ha recibido los clamores de aquel establecimiento, acaso por haber sido allí más difícil el pago (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 294)

Sobre la Universidad de Caracas expone el Secretario;

Las rentas de la universidad Central, si no han logrado cubrir todos sus gastos, no distan mucho de alcanzarlo, pues sus funcionarios experimentan en sus pagas sólo un atraso corto, y se anuncia el restablecimiento próximo de las clases que el mal estado de aquellas impulso a suspender Agosto de 1958 (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 288)

La situación financiera de los Colegios Nacionales es crítica, sin rentas propias, dependían del auxilio del Ejecutivo Nacional. El Colegio Nacional de Carabobo “no podría subsistir, si el tesoro público no acudiese al remedio de sus necesidades” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 288). El Colegio Nacional de Barcelona “no cuenta sino con censos y el auxilio de los fondos nacionales” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 288). La edificación del Colegio Nacional de Barcelona fue ocupada “algún tiempo” con tropas, lo que exigió más erogaciones para su refacción. Hay un asunto interesante que se deriva del informe del Colegio Nacional del Tocuyo, pues la edificación sirvió de cuartel, algunas veces a las fuerzas patriotas otras a los facciosos, lo revelador del asunto está en que las cátedras estaban “establecidas en casas particulares” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 298). El Colegio Nacional de Trujillo siguió la misma suerte que su par del Tocuyo, su edificación fue usado como cuartel.

Qué pasaba con los sueldos de los profesores y empleados de los colegios nacionales, las insuficiencias en las rentas indicaban que no se les pagaban, que dependen de los auxilios del

Ejecutivo Nacional, por tanto si cobraban lo hacían con retraso. Pero si una ciudad caía en manos del bando federal, los “facciosos” como refiere el Secretario, el asunto se complicaba, qué pasaban si el colegio es tomado por los federales. Explica el ministro en 1861;

Para resolver una consulta del Colegio del Tocuyo sobre si habían devengado sueldo sus empleados durante el tiempo que la ciudad estuvo en poder de los facciosos, se inquirió cuál había sido entre tanto la conducta de aquellos. Habiéndose venido por este medio en conocimiento de que todos habían permanecido fieles a sus deberes, pues suspendieron sus funciones desde la entrada de los enemigos, y estaban libres del reato de complicidad, se determinó que tenían derecho a los sueldos mientras duró la ocupación transitoria, pues no por culpa suya, sino por un acontecimiento fortuito sucedió aquel caso (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández. 1981. Pág. 299).

La guerra no sólo incidió en las finanzas, también afectó las clases y los exámenes. En el Colegio Nacional de Barcelona el curso de Filosofía no pudo realizar los exámenes en 1859, “los sucesos de la revolución impidieron que continuara sin entorpecimientos. Estos fueron tales que se imposibilitó la asistencia de los alumnos, en término que ninguno se expuso a examen al fin del primer año” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 296). En el caso del Colegio Nacional de Trujillo, las clases se interrumpieron a causa de que su edificio se destinó al uso como cuarte. El Colegio Nacional del Tocuyo siguió con su marcha “no ha habido interrupción de la enseñanza. Los estudiantes son todos externos” (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 297). El Colegio Nacional de Barquisimeto cesó en sus funciones educativas. Sobre este colegio señala el Ministro;

Desde el 9 de marzo de 1858 cesaron las clases mayores que tenía, quedaron solo las de latín y Gramática castellana, que también fueron cerradas en 1859. Después se arruinó el edificio donde existía. En gran parte fue reparado en 1860, y se confiaba en que pronto sería concluida enteramente la obra, para restablecer la enseñanza de un modo capaz de producir los frutos debidos (Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1861 el Secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 299).

Destino distinto es el del Colegio Nacional de Maracaibo, este aumento considerablemente el número de alumnos.

2.4.- LA FEDERACIÓN NO HA HECHO MÁS QUE PURIFICAR LO QUE DEBÍO HABER PERMANECIDO SIN MANCILLA (1863)

Con el triunfo de la Federación, Guillermo Iribarren, ocupa el cargo de Ministro de Fomento. En 1863 reporta lo realizado por el despacho en materia de instrucción pública a la Asamblea Nacional de Venezuela. Comienza indicado el reestablecimiento de la Universidad, trastornada por dos dictaduras, las del General Julián Castro y José Antonio Páez. Se reestablecen las cátedras y se convoca nuevamente a los estudiantes “a quienes la guerra y las circunstancias generales del país, no permitieron asistir con regularidad a las clases universitarias” (Exposición

que dirige al Congreso de Venezuela en 1860 el secretario de Relaciones Exteriores. En: Fernández, 1981. Pág. 310). Se busca reestablecer el hilo institucional de la Universidad de Caracas y de Mérida.

Ninguna referencia hay en relación a la enseñanza elemental en la memoria de 1863. El Secretario se limita a describir el estado de experiencias institucionales que sobrevivieron el tiempo de confrontación, como el Colegio Nacional de Niñas de Caracas, el Colegio Chávez, institución de educación privada; la Escuela de Pintura y Dibujo de Caracas, y el proyecto de Biblioteca Nacional.

El cambio más importante que se observa esta memoria en la formulación que hace el Gobierno sobre los Colegios Nacionales. Las ideas de federación tienen repercusión directa en la gestión de los colegios nacionales, que ahora en vez de depender del Poder Ejecutivo Nacional, pasan a depender de las provincias en los cuales están ubicados. Este cambio institucional se formalizará luego como el paso de Colegio Nacional a Colegio Federal. Indica el secretario Iribarren;

Consistiendo en lo general las rentas de todos los colegios, que hasta ahora se habían titulado nacionales, en censos y fincas que tienen su ubicación en los territorios de las mismas provincias a que pertenecían, comprendió el Ciudadano Presidente, que tales establecimientos debían quedar a cargo de los Estados en que se encontraban, y desde la inauguración de su Gobierno dejó de tomar parte en su dirección (Exposición que presenta a la Asamblea Nacional de Venezuela en 1863 el Secretario Fomento. En: Fernández 1981. Pág. 314)

Los colegios nacionales pasan a ser responsabilidad de las provincias. La Guerra Federal llega formalmente a su fin con la firma del Tratado de Coche, el 24 de abril de 1863. En la memoria del Secretario no se hace referencia al hecho. En 1864 no hay memoria relativa al ramo de instrucción, el triunfo de los Federales abre las puertas a la reorganización del Gobierno hasta 1869.

2.5.- DEBÉIS FIJAR CIERTAS REGLAS PARA EL MODO DE OBTENER LA INSTRUCCIÓN SECUNDARIA CON EL OBJETO DE QUE EN ASUNTO TAN TRASCENDENTAL NO VAYAMOS A UN CAOS IMPOSIBLE DE DESCRIBIR (1865)

La última memoria que se presentó fue la de 1863, en 1864 no hubo informe del estado de la instrucción. Es en 1865 cuando se reestablece el informe anual que sobre el particular se presenta a la nación. El informe de 1865 no ofrece detalles sobre los diferentes ramos de la instrucción, se limita a indicar la regularidad de la marcha de la universidad de Caracas, la inexistencia de información sobre la universidad de Mérida, del Colegio Nacional de Niñas, el Colegio de Chávez y la Facultad de Medicina, restituida conforme el decreto de 10 de agosto de 1827. No se observa en el documento exposición doctrinaria sobre el tema educativo, a pesar de que en 1864 se promulga un nuevo texto constitucional, que en materia educativa sancionara la Libertad de Enseñanza.

No se habla del final de la Guerra, o de proyección alguna sobre la instrucción, la única proposición relevante es la que se hace en torno a los Colegios “anteriormente llamados

Nacionales”, y es precisamente, un planteamiento en torno a la necesidad de legislar sobre el particular. Se puede derivar que en la mentalidad del secretario liberal en turno la prioridad esta en la instrucción ofrecida en los Colegios Nacionales. Haciendo referencia a lo expresado por el ministro en 1863, de que los colegios dependan de los Estados en los que están instalados, señala el ministro;

De intento he reproducido estos conceptos, porque no habiéndose ocupado la Asamblea Constituyente del asunto en cuestión, y siendo de trascendencia, el Ministerio desea que sancionéis un decreto en el sentido expresado, que sirva desde luego de norma segura e incontrovertible toda vez que la medida reclamada es conforme a las exigencias federativas de la actualidad, a cuyo fin debéis fijar ciertas reglas para el modo de obtener la instrucción secundaria con el objeto de que en asunto tan trascendental no vayamos a un caos imposible de describir (Memoria del Ministro de Fomento de 1865. En: Fernández, 1981. Pág. 326)

Las “exigencias federativas de la actualidad” se expresarán en una nueva estructura legal que se irá perfilando en la medida que se consolida el régimen federal, que intentará distanciarse del modelo de gobierno liberal oligárquico vigente entre 1830 y 1854.

Las memorias que se suceden entre 1866, 1867 y 1869 serán breves informes no mayores a seis páginas, pero con nuevas ideas y planteamientos sobre la instrucción primaria. La instrucción pública es la clave de la República, para formar “ciudadanos útiles a sí mismo y buenos hijos de la República”. No se hará referencia a los Decretos de Instrucción Pública promulgado en la Provincia de Guayana, tampoco a las nuevas referencias educativas establecidas en el texto constitucional del año 1864. Una innovación importante es la creación del Inspector de Instrucción Pública (1865), figura creada para el Departamento Vargas, pero que luego, en 1870 será un funcionario clave en el proceso de establecimiento de escuelas federales en toda la República.

2.6.- CORRESPONDE AL CONGRESO DAR EL IMPULSO PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL; LOS ESFUERZOS PARTICULARES SON IMPORTANTES PARA CONSEGUIR LA UNIDAD Y PERMANENCIA DE LA ENSEÑANZA... (1869)

Derrocado el gobierno de Ciudadano General Juan Crisóstomo Falcón por la “Revolución Azul” acaudillada por el General José Tadeo Monagas, en junio de 1868, se produce cambios en la estructura ministerial. En 1869, el Ministro Nicanor Borges centra la atención en la instrucción pública “porque sin ella no habrá paz durable en Venezuela, ni, en realidad, progreso social”. Hay un viraje, se cambia la mirada de los federales del momento del colegio nacional a la instrucción primaria, se promueve un Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública, -de vocación liberal-federal-, que no será aprobado, pero que evidencia el carácter restitutivo de la instrucción pública en el Gobierno Nacional, administrado por una Dirección General de Instrucción Pública, cuyos miembros son elegidos entre miembros de las Facultades de la Universidad de Caracas, instancia que coordinará con las Provincias de la Unión la instrucción pública nacional.

El proyecto no se aprobó, una nueva revolución cambia el escenario político del país. La “Revolución Amarilla” acaudillada por el General Antonio Guzmán Blanco pone fin a la

presencia de los Monagas en la conducción del gobierno nacional. La idea de Federación tendrá un nuevo rostro en la configuración del Estado Venezolano, tendrá profundas implicaciones en el escenario educativo venezolano. Será en 1870 cuando se promulgue un Decreto sobre Instrucción Popular, Gratuita y Obligatoria que guiará la acción del Estado y del Gobierno Federal en materia de instrucción elemental. El Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública de 1869 será la última proposición liberal sobre organización y administración de la instrucción pública, a partir de 1870 se inicia, por lo menos en el plano formal, el proceso de centralización de la rectoría en el Estado por intermedio del Poder Ejecutivo y sus órganos de Gobierno, la organización, administración y supervisión de la educación nacional.

3. CONCLUSIONES

El estudio de la instrucción pública en tiempos de la Guerra Federal supone abordar un periodo de la historia venezolana poco explorado en sus dimensiones educativas. La revisión de la historiografía nacional y la historiografía educativa venezolana en particular pone en evidencia el escaso tratamiento que se le ha dado al tema. La amplitud y complejidad del tema exige explorar diversas fuentes que permitan ir construyendo una interpretación pedagógica de este acontecimiento histórico. Revisar las memorias que los secretarios de gobierno presentan al Congreso Nacional representa un primer contacto al tema, precisar su valoración e identificar núcleos de trabajo a partir de las omisiones y afirmaciones de los secretarios que gobierno responsables de la instrucción pública, cuestión que iremos dilucidando en sucesivos reportes de investigación.

La instrucción pública perdió su organismo central de coordinación con el cierre de la Dirección General de Instrucción Pública en 1854, desde allí, la función relativa a la administración de la instrucción pública pasa a depender directamente del ejecutivo Nacional en algunas de sus Secretarías de Estado. Esta ausencia institucional se mantuvo por mucho tiempo, lo que expresa que en los momentos previos y con el inicio de la Guerra Federal poca información dispusiesen las secretarías del estado de la instrucción en las regiones. Este es uno de los señalamientos que reiteradamente indican los Secretarios de Gobierno. Es por ello que en materia de instrucción elemental poca información se tienen, las breves descripciones son de las que existen adosadas a los Colegios Nacionales, instituciones que se vieron fuertemente afectadas por la Guerra, ya sea en sus propiedades, en sus edificaciones y en su labor pedagógica.

Los secretarios sí ofrecen información de los Colegios Nacionales, instituciones de responsabilidad directa del ejecutivo nacional. Las que se mantuvieron en pie, lo hicieron con rentas deficitarias, algunas veces con auxilios del Gobierno Nacional. Muchas cátedras fueron cerradas, algunas instituciones tomadas en sus edificaciones son los reportes que hacen los Secretarios. Los catedráticos realizaban su actividad docente en espacios distintos a los destinados a tal fin. En el caso de la Universidad, las únicas dos que existían estaban, la de Caracas, intervenida, y la de los Andes en una existencia institucional desconocida por las autoridades nacionales.

Hay omisiones importantes en las memorias que exponen los secretarios al Congreso Nacional o su equivalente, no se refieren datos de la dinámica de la escolaridad, tampoco hay discusión doctrinaria, sólo destaca el discurso de Simón Planas en 1858 en el cual denuncia los *“vicios del sistema actual de instrucción”* que tiene como prioridad los colegios nacionales y no

la instrucción elemental, fundamento de todo gobierno liberal, o la proposición de Ley de Instrucción Pública hecha por Nicanor Borges en 1869. Pocas referencias al contexto, salvo para indicar las calamidades, no se indican los cambios en la administración, el triunfo de la Federación, la promulgación de una nueva Constitución en 1864, o la formulación de un nuevo proyecto o programa que oriente la acción educativa del Gobierno. La Constitución de 1864 incorpora un principio fundamental en la historia de las ideas educativas en Venezuela, como lo es el principio de *libertad de enseñanza*, doctrina en uso en algunas sociedades europeas del siglo XIX (Puelles de Benites, 2006), o principios como “*El Poder Público queda obligado a establecer gratuitamente la educación primaria y de artes y oficios*”, reconocido por la Provincia de Guayana en 1869, y fundamento constitucional del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria del 27 de junio de 1870, y que marcará la acción educativa del Estado Venezolano hasta avanzado en siglo XX.

No hubo acción específica destinada a minimizar el impacto de la guerra en la instrucción pública. El reporte que hacen los secretarios que tienen responsabilidad educativa varía conforme la orientación del gobierno. Para algunos las acciones sediciosas no afectaban la marcha de la escuela, aunque no expresaran información sobre el estado de la instrucción elemental. La información que sobre los colegios nacionales y universidades disponen describe el esfuerzo de estos establecimientos para mantenerse en pie. Algunas erogaciones monetarias se hicieron para cubrir los gastos de funcionamiento de éstas instituciones. Los ministros de inspiración federal poco avanzan en la materia, el cambio más importante está en el paso de los colegios nacionales a colegios federales, aunque no hay mayor descripción del funcionamiento interno que exprese con mayor fuerza el cambio de nomenclatura. La información del Colegio de Maracaibo y la Universidad de Mérida da cuenta de un aumento de la matrícula de estas instituciones.

Con la información derivada de la lectura de las memorias de los secretarios de gobierno responsable de la instrucción pública se puede derivar algunos puntos de interés para profundizar en la investigación sobre la instrucción pública en tiempos de la Guerra Federal, por un lado en la búsqueda de información en la provincia, pues es ésta responsable directa de la instrucción elemental, además de explorar la información en los colegios nacionales que se mantuvieron abiertos y en las universidades, particularmente en la de Caracas, la de Mérida poca o ninguna información reportó durante el tiempo de confrontación bélica. La revisión de archivos tanto nacional como regional puede dar luces a la comprensión de la dinámica efectiva de la instrucción pública.

REFERENCIAS

- Beaujon, Oscar. (1982). *Historia del Estado Falcón*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Fernández Heres, Rafael. (1981). *Memoria de Cien Años*. Tomo II. Caracas: Ministerio de Educación.
- Fundación Polar. (1989). *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas: Fundación Polar.
- Hurtado, Samuel. (2011) *El pan del alma: la educación en el estado Zamora en tiempos del guzmancismo (1870-1888)*. EDUCERE, Investigación Arbitrada. ISSN: 1316 – 4910.

15, N° 52. Septiembre - Diciembre de 2011. Pág. 703 – 710. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35341/1/articulo15.pdf>

Matheus, Robert Paúl. (1977). *Violencia rural en Venezuela. 1840-1858*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Puelles de Benites, Manuel. (2006). *Problemas actuales de políticas educativas*. Madrid. Ediciones Morata.

Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander. (2016). *Proceso de institucionalización de la instrucción pública en Venezuela (1830-1854)*. Trabajo de Ascenso. Caracas: Escuela de Educación – UCV.

Weinberg, Gregorio. (1995). *Modelos Educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL, PNUD.

Documentos

Ley de 28 de abril de 1848 (Reformando la de 10 de Abril de 1834 sobre Libertad de Contratos) Disponible en: <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010083.pdf> Descargado en abril de 2016.

Ley de Espera y Quita (5 de mayo de 1841) <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010077.pdf> Descargado en abril de 2016.

Ley declarando Abolida para siempre la Esclavitud en Venezuela (24 de marzo de 1854) Disponible en: <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010075.pdf> Descargado en abril de 2016.

Constitución Federal (1864, 28 de marzo). Constitución de los Estados Unidos de Venezuela. Disponible en: <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010027.pdf> Descargado en abril de 2016.

Convenio o Tratado de Coche (1863, 22 de mayo) Firmado en Caracas a 22 de mayo de 1863, entre Pedro José Rojas y Antonio Guzmán Blanco. Disponible en <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010023.pdf>. Descargado en abril de 2016.

Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria (1870). Disponible en: <http://www.anhvenezuela.org/pdf/textos%20historicos/010044.pdf> Descargado en abril de 2016.

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco. Profesor de la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas, Departamento de Teorías e Historia de la Educación, Escuela de Educación – Universidad Central de Venezuela. Licenciado en Educación (EE-UCV, 2005); Doctor en Humanidades (UCV, 2010). Miembro del Equipo de Investigación Memoria Educativa Venezolana – Escuela de Educación – UCV. Jefe del Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación - UCV. Participante en el programa de Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, FHye – UCV. Correo: razktgui@gmail.com / Twitter: @razktgui

FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN VENEZUELA

FACTORS OF SCHOOL EFFECTIVENESS IN VENEZUELA

CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO
Universidad Autónoma de Madrid, España.
cynthialme@gmail.com

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA
Universidad Autónoma de Madrid, España.
javier.murillo@uam.es

Fecha de recepción: 8 junio 2016
Fecha de aceptación: 27 junio 2016

RESUMEN

La línea de investigación sobre Eficacia Escolar aporta información sobre los factores de aula y escuela que promueven de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus estudiantes más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomentan el desarrollo de la comunidad educativa (Murillo, 2007). El objetivo de esta investigación es identificar cuáles son los factores de Eficacia Escolar en Venezuela. Para dar respuesta a este objetivo, se lleva a cabo un estudio multinivel siguiendo el planteamiento de valor añadido, esto es, se considera cuál es la aportación de cada factor de eficacia descontando el efecto que generan las características personales, sociales previas del estudiante (nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante, rendimiento previo, género...). El estudio se lleva a cabo con la información aportada por 362 estudiantes de 23 aulas de tercer curso de Primaria de 10 escuelas venezolanas. El análisis se realiza sobre 4 variables de producto (Rendimiento en Matemáticas y Lectura, Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela, 5 variables de ajuste y 37 variables explicativas. Para la recogida de la información se utilizaron pruebas de rendimiento, test de autoconcepto y cuestionarios a los profesores de la escuela y los estudiantes. Como método de análisis se utilizaron Modelos Multinivel con dos niveles de análisis (estudiante, escuela). Los resultados encontrados indican la existencia de 6 factores de eficacia escolar en Venezuela que demuestran hacer una aportación significativa al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes: Sentido de Comunidad, Clima de aula y escuela, Currículum de calidad, Dirección escolar, Participación de la comunidad escolar y Recursos. Los resultados de esta investigación han de considerarse como un insumo esencial en cualquier debate informado que busque mejorar la calidad y la equidad de las escuelas venezolanas.

PALABRAS CLAVE: Eficacia Escolar; Venezuela; Desarrollo cognitivo; Desarrollo socioafectivo; Modelos Multinivel.

ABSTRACT

The research on School Effectiveness explains what are the factors of classroom and school that promote the overall development of each and every one of the students beyond what would be expected considering its preconditions, and promoting development are of the educational community (Murillo, 2007). The aim of this research is to identify factors of School Effectiveness in Venezuela. To achieve our goal, we conducted a multilevel study following the value-added approach, that is, it is considered what is the contribution of each factor discounting the effect generated by personal characteristics, previous social student (level socioeconomic and cultural development of the student's family, past performance, gender ...). The study was carried out with the information provided by 362 students from 23 classrooms third year of 10 primary schools in Venezuela. The analysis is performed on four variables of product (Performance in Math, and Reading, Self-concept and Satisfaction with the school, 5 adjustment variables, and 37 explanatory variables. To collect the data, we use performance tests, test of self-concept, and questionnaires the school teachers and students. As analysis method, we used Multilevel Models with two levels of analysis (student, school). Our results indicate the existence of six factors of school effectiveness in Venezuela that has been demonstrated to make a significant contribution into the cognitive and socio-affective development of students. These factors are: Sense of Community, School and Classroom Climate, Curriculum, Leadership, School Community Involvement, and Resources. The results of our research are to be regarded as an essential input in any discussion informed that seeks to improve the quality and equity of Venezuelan schools

KEYWORDS: School Effectiveness; Venezuela; Cognitive development; Socio-affective development; Multilevel models.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad y la equidad de la educación es aquella que busca encontrar cuáles son los factores de escuela y de aula que contribuyen a que todos y cada uno de los estudiantes, así como los otros miembros de la comunidad educativa, consigan su máximo desarrollo integral. Es la conocida línea de Investigación sobre Eficacia Escolar (School Effectiveness Research - SER) y que cuenta con más de 40 años de existencia.

Lejos queda la connotación negativa del término “Eficacia” que ha hecho que los trabajos orientados en esta fructífera línea de investigación se relacionaran con aquellos interesados en la “productividad escolar”. Efectivamente, mientras que los estudios de productividad tienen unas raíces y desarrollo estrictamente economicistas y buscan optimizar los insumos para conseguir los productos (lo que se entiende como eficiencia), los trabajos de eficacia escolar son estudios puramente pedagógicos que los interesa analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (es decir, eficacia).

En la actualidad se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias, así como el crecimiento de la comunidad educativa. De acuerdo con Murillo (2003), esta definición incluye

tres características clave: Desarrollo Integral, Valor añadido y Equidad. Efectivamente, no podremos hablar de una escuela eficaz si no se busca el desarrollo holístico de todos y cada uno de los estudiantes considerando sus características y condiciones previas.

Fundamentalmente, la investigación sobre Eficacia Escolar se ha centrado en alcanzar dos objetivos bien diferenciados; de un lado, estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, eficacia diferencial y perdurabilidad) y, de otro, identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz. A este respecto contamos con una gran cantidad de investigaciones internacionales clásicas (Edmonds, 1979; Levine y Lezotte, 1990; Purkey y Smith, 1990; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Cotton, 1995; Scheerens y Bosker, 1997) y actuales (Sammons, 2011; Reynolds et al., 2014), que seleccionan cuáles son los factores de eficacia escolar.

Efectivamente, la revisión de investigaciones elaborada por Pam Sammons (2011), centrada en las relaciones entre la eficacia escolar y la equidad, propone un listado de nueve factores de eficacia escolar. Estos factores son:

1. Liderazgo eficaz: que sea firme y decidido, que involucre a otros en el proceso de liderazgo, y que supervise con frecuencia al personal.
2. Enseñanza Eficaz, una enseñanza que comparta metas con los agentes implicados, que promueva la transferencia de los aprendizajes y se nutra de la colaboración entre docentes.
3. Aprendizaje como objetivo claro del desarrollo de los estudiantes, maximizando el tiempo de aprendizaje en la escuela.
4. Cultura escolar positiva, donde se compartan la visión y las metas de la escuela, se cuide el ambiente y se refuerce positivamente.
5. Altas expectativas tanto hacia los estudiantes como hacia los docentes.
6. Énfasis en las responsabilidades y derechos
7. Supervisión del progreso tanto de los estudiantes en el aula como en la escuela.
8. Desarrollo profesional de los docentes y personal de la escuela centrado e integrado en el centro escolar y su contexto.
9. Implicación de las familias de manera productiva y apropiada moderando el impacto de las malas influencias y reforzando las relaciones productivas con la escuela y el entorno.

En Iberoamérica, una parte de los trabajos se han orientado a la determinación de los factores asociados a partir de explotaciones especiales de evaluaciones nacionales e internacionales, especialmente las coordinadas por Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (LLECE., 2001, 2008, 2013). Otra línea de estudios busca encontrar la relación entre determinados factores escolares y el rendimiento de los alumnos: el clima escolar (González Galán, 2000); los recursos económicos y materiales (LLECE., 2008), la dirección escolar (Garay y Uribe, 2006), o la eficacia docente (Martínez-Garrido y Murillo, 2016), entre otros.

A partir de la revisión de estos trabajos, Murillo (2007) elabora una relación de 14 factores de escuela y aula asociados al desempeño en los países iberoamericanos. Estos factores encontrados son: Metas compartidas, sentido de comunidad; Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional; Participación e implicación de la comunidad educativa; Calidad del currículo; Liderazgo educativo; Seguimiento y evaluación en todos los niveles; Clima escolar adecuado; Desarrollo en el aula de actividades variadas, participativas y activas; Estructuración y preparación de las lecciones; Optimización del tiempo lleno de oportunidades para aprender; Altas expectativas; Atención a la diversidad; Recursos educativos, y Organización y gestión adecuada del aula.

Aunque el estudio de los factores de eficacia escolar asociados al desarrollo cognitivo de los estudiantes es común entre los investigadores en todo el mundo, no lo es tanto cuando se busca identificar los factores de eficacia escolar que impactan en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. De entre los pocos trabajos elaborados concretamente para Iberoamérica, destaca la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007), así como el estudio de Murillo y Hernández-Castilla (2011) en la que se recogen factores de aula y escuela que impactan de manera significativa sobre cuatro variables de producto socioafectivo: Autoconcepto, Comportamiento académico, Convivencia social y Satisfacción con la escuela. Igualmente hay que señalar la reciente investigación elaborada por Martínez-Garrido y Murillo (2016) que, aunque se centra específicamente en el estudio del aula, identifica factores de enseñanza eficaz que impactan sobre el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Concretamente elabora un listado de 10 factores: Metodología docente, Tiempo y oportunidades de aprendizaje, Deberes escolares, Expectativas hacia el estudiante, Atención a la diversidad, Clima de aula, Implicación familiar, Trabajo en equipo docente, Distribución del tiempo no lectivo, y Satisfacción docente hacia sus condiciones laborales.

Los factores escolares y de aula encontrados por Murillo y Hernández-Castilla (2011) y Martínez-Garrido y Murillo (2016) que afectan al desarrollo socioafectivo son coherentes a los encontrados por estudios clásicos centrados en el desarrollo cognitivo de los estudiantes (tabla 1).

Tabla 1. Factores escolares y de aula asociados al desarrollo cognitivo y socioafectivo en investigaciones internacionales e iberoamericanas

	Cotton (1995)	Sammons, Hillman y Mortimore (1995)	Scheerens y Bosker (1997)	Murillo (2007)	Murillo y Hernández -Castilla (2011)	Martínez- Garrido y Murillo (2016)
Ámbito de la investigación	INT	INT	INT	IBE	IBE	IBE
Variables de producto	DC	DC	DC	DC	DSA	DSA
<i>Factores escolares y de aula encontrados:</i>						
- Existencia de objetivos compartidos	X	X	X	X	X	X
- Clima de aula positivo		X	X	X	X	X
- Preocupación por temas pedagógicos	X	X	X		X	X
- Evaluación y seguimiento del progreso	X	X	X	X	X	X
- Compromiso del profesorado	X	X		X	X	X
- Liderazgo pedagógico y participativo	X	X	X	X	X	-
- Participación de las familias en la escuela y aula	X	X	X	X	X	X

- Optimización del tiempo de aprendizaje en la escuela	X	-	X	X	X	X
- Metodología docente activa y participativa	X	X	X	X	X	X
- Expectativas altas		X	X	X	X	X
- Recursos e infraestructuras para la enseñanza	-	-	-	X	X	X

Nota: INT: Internacional; IBE: Iberoamericana; DC: Desarrollo cognitivo; DSA: Desarrollo socioafectivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995), Scheerens y Bosker (1997), Murillo (2007), Murillo y Hernández-Castilla (2011) y Martínez-Garrido y Murillo (2016).

Centrando la atención en Venezuela, el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas – CICE – destaca por haber realizado especialmente estudios orientados a la identificación de factores escolares (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992; Herrera, 1993; Herrera y López, 1996). El más reciente, el trabajo de Herrera y López (1996) identifica Clima Escolar, Recursos de la Escuela, Autonomía del centro, Trabajo en equipo, Planificación, Metas compartidas y Liderazgo como los factores escolares asociados al desempeño de los estudiantes venezolanos. Así mismo, señala siete factores asociados a la eficacia del docente: clima de trabajo y esfuerzo en el aula, evaluación frecuente, motivación a los estudiantes, docencia ajustada a las necesidades, coordinación docente, aprovechamiento del tiempo y la planificación docente.

Veinte años después del estudio de Herrera y López (1996) no se han vuelto a realizar trabajos que aborden el estudio de los factores escolares en Venezuela; por ello, el objetivo de la presente investigación es identificar factores escolares asociados al desempeño de los estudiantes de Educación Primaria en Venezuela.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra estudiada está conformada por 362 estudiantes de 23 aulas de tercer curso de Primaria de 10 escuelas venezolanas. La selección de dicha muestra se realizó de tal forma que, por una parte, se consiguiera una representatividad ecológica de los centros y, por otra, se maximizara la varianza experimental.

Para la selección de escuelas se utilizaron dos criterios jerarquizados: en primer lugar, se eligieron cuatro escuelas cuyos estudiantes obtienen resultados muy por encima de los esperable teniendo en cuenta la situación socioeconómica y cultural de las familias, tres cuyos estudiantes tengan resultados mucho más bajos de lo esperable, y las tres restantes con estudiantes que obtienen resultados promedio para cada país. Dada la imposibilidad de tener, a priori, una estimación del rendimiento de las escuelas, se partió de los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales, así como la opinión de expertos, tales como los supervisores. Para obtener una cierta representatividad ecológica, se utilizaron tres criterios: región geográfica, de tal forma que las escuelas reflejasen la variedad regional de cada país; hábitat de la localidad donde están ubicadas, para lo que seleccionaron escuelas situadas en una mega-ciudad (más de un millón de

habitantes), zona urbana (entre un millón y 25000 habitantes) y zona rural (menos de 25000 habitantes); y tamaño de la escuelas, de tal forma que se analizaron escuelas grandes, medianas y pequeñas, en función del tamaño medio de las escuelas en cada país. El objetivo final que se buscó es que fueran representativas de la diversidad de las escuelas públicas del país.

Respecto a las aulas, se decidió estudiar los grupos de tercer grado de Educación Primaria/Básica (8/9 años de edad modal). De esta forma, se seleccionaron todas las aulas de tercer grado de las escuelas ya elegidas. En caso de que alguna de ellas tuviera más de cinco aulas de ese grado, se eligieron cinco al azar. En cada aula seleccionada se trabajó con los datos de todos los estudiantes, sus familias y sus docentes.

2.2. Variables

La investigación realizada sigue un planteamiento de Valor añadido, es decir, se estudia cual es el impacto real de las variables explicativas sobre las variables de producto controlando mediante variables de ajuste tales como el rendimiento previo, la situación socio-económica y cultural de las familias, el género de los estudiantes y su origen étnico (Miñano y Castejón, 2011). De esta forma se estudiaron variables de tres tipos: variables de producto, referidas tanto al desarrollo cognitivo (Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Lectura) como al desarrollo socioafectivo (Autoconcepto del estudiante y su Satisfacción hacia la escuela); variables referidas a aspectos socio-demográficos del estudiante y su familia utilizadas para descontar su influencia en el aprendizaje, y las variables explicativas. Concretamente:

VARIABLES DE PRODUCTO:

- Rendimiento en Matemáticas, variable estimada mediante la teoría de respuesta al ítem (TRI) y escalada con una media de 250 y una desviación típica de 50.
- Rendimiento en Lectura, variable también estimada mediante TRI y escalada con una media de 250 y una desviación típica de 50.
- Autoconcepto: Valor estimado a través del Test de Autoconcepto del estudiante. Variable de escala, con media de 250 y una desviación típica de 50.
- Satisfacción hacia la Escuela. Valor estimado a partir de las opiniones de los estudiantes y de los docentes sobre la satisfacción que el docente muestra hacia la escuela (información obtenida del Cuestionario General del Alumno y del Informe Docente sobre el Estudiante). Variable de escala, con media de 250 y una desviación típica de 50.

VARIABLES DE AJUSTE:

- Nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, variable estimada a partir del trabajo del padre y de la madre y de las posesiones familiares. Variable tipificada.
- Nivel cultural de las familias de los estudiantes, variable obtenida a partir de la media del nivel educativo máximo de los padres. Variable tipificada.
- Género del estudiante, variable dummy.
- Grupo étnico del estudiante, si el estudiante pertenece al grupo étnico mayoritario/minoritario, variable dummy.
- Rendimiento previo en Lengua y Rendimiento previo en Matemáticas, obtenidas a través de una prueba paralela a la de los rendimientos finales aplicada al comienzo

del curso escolar, variable de variables estimadas mediante TRI y escalada con una media de 250 y una desviación típica de 50..

Variables explicativas: Diferentes variables agrupadas en seis grandes categorías (Sentido de comunidad, Clima escolar y de aula, Currículum de calidad, Dirección escolar, Participación de la comunidad escolar, y Recursos). Todas ellas tipificadas o centradas en la media.

- Sentido de comunidad: Existencia de metas y objetivos compartidos entre los miembros de la comunidad escolar, Trabajo en equipo del profesorado, Expectativas de los profesores hacia la escuela, Satisfacción de la familia con la escuela y con el profesorado.
- Clima escolar y de aula: Relaciones en el aula (entre estudiantes y con el docente), Clima escolar centrado en el aprendizaje, Discriminación en el aula, Violencia en el aula entre estudiantes, Existencia de castigos, y Entorno e infraestructuras del aula.
- Currículum de calidad: Adecuación del currículum, Metodología docente activa y participativa, Formación permanente del profesorado, Agrupación heterogénea-homogénea de los estudiantes en el aula, Horas lectivas al año, Tiempo que el docente dedica a preparar las clases, Tiempo que el docente dedica a reunirse con el director, Atención a la diversidad en el aula, Tareas para casa, Frecuencia de corrección de las tareas para casa en el aula, Frecuencia de pruebas de evaluación de los aprendizajes, y Utilización de recursos didácticos variados
- Dirección escolar: Años de experiencia como director, Liderazgo pedagógico, Horas de formación específica como director, Satisfacción del director con las condiciones económicas, y Satisfacción del director con las condiciones laborales.
- Participación de la comunidad escolar: Participación de las familias en el aula, Participación de las familias en la escuela, Reuniones de las familias con los docentes, Apoyo materno para hacer las tareas escolares, y Participación de la comunidad escolar en actividades extraescolares.
- Recursos: Cantidad de libros en la biblioteca escolar, Cantidad de ordenadores en la escuela, Existencia de servicios básicos en la escuela, Existencia de infraestructuras didácticas, y Existencia de sala de ordenadores.

2.3. Instrumentos

Las variables del estudio se obtuvieron a partir de tres tipos de instrumentos: pruebas de rendimiento, test y cuestionarios

a) Pruebas de Rendimiento en Matemáticas y pruebas de Rendimiento en Lectura.

Se utilizaron las desarrolladas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación para su primer estudio internacional (LLECE, 2001). Las pruebas se diseñaron y corrigieron a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem (en concreto el modelo de un parámetro o modelo de Rasch), por lo que en su elaboración y validación se tuvieron en cuenta las exigencias técnicas de este tipo de pruebas. La fiabilidad de estas pruebas de Rendimiento en Matemáticas, medida a través del alfa de Cronbach, es de 0,89 para la prueba A (rendimiento previo) y para la prueba B (rendimiento final). Las pruebas de Rendimiento en Lengua tienen un índice de fiabilidad de $\alpha= 0.92$ para la prueba A y de $\alpha= 0.93$ para la prueba B.

b) Test de Autoconcepto para el estudiante

Se obtiene la información de la variable de producto Autoconcepto. El test se elabora a partir del *Self-description Questionnaire* (Marsh, Craven y Debus, 1991) y cuenta con un total de 56 cuestiones tipo Likert, que se contestan en un gradiente de “siempre”, “muchas veces”, “pocas veces” y “nunca. La puntuación del estudiante en Autoconcepto se obtiene a través de su puntuación en las siguientes dimensiones: Autoconcepto conductual, Autoconcepto intelectual, Autoconcepto físico, Falta de ansiedad, Autoconcepto social y Felicidad-satisfacción.

b) Cuestionarios:

Cuestionario para el profesor de la escuela: se conforma por un total de 140 preguntas acerca de las características personales, experiencia y condiciones laborales, metas escolares, planificación y trabajo en equipo, participación de los padres, existencia y adecuación de las instalaciones y recursos, dirección y gestión escolar, o satisfacción con los diferentes elementos de la escuela. Del centenar de preguntas cerradas que lo componen, casi la mitad son cuestiones tipo Likert

Cuestionario general del estudiante: compuesto por un total de 35 cuestiones sencillas en forma de preguntas cerradas, en general, de cinco alternativas de respuesta. Las preguntas del cuestionario abordan información sobre sus características personales, hábitos culturales, y satisfacción hacia la escuela.

Los instrumentos, tanto de rendimiento, test como el cuestionario, fueron aplicados en castellano, por ser esta la lengua vehicular en todas las escuelas estudiadas. La recogida de los datos la realizó un equipo de investigación venezolano especialista en la temática. El trabajo de campo se realizó en dos momentos diferenciados: al comienzo del curso escolar se aplicó la Prueba de Matemáticas A y la Prueba de Lengua A, y los datos de ambas se consideraron como rendimiento previo; y al finalizar el curso se aplicaron el resto de los instrumentos por el mismo equipo que realizó la primera fase de recogida de información.

2.4. Análisis de datos

Como estrategia de análisis datos se utilizaron Modelos Multinivel de dos niveles de análisis (estudiante, escuela). Su uso, habitual en estudios de este tipo (p.e. Goldstein, 2011; Martínez-Garrido y Murillo, 2013, 2014), se justifica por trabajar con datos de diferentes niveles de análisis. Efectivamente, mientras que las variables dependientes y de ajuste son de estudiante, las variables explicativas son de nivel escuela.

El proceso de modelado multinivel para cada una de las variables producto fue:

- Estimar el modelo nulo (Modelo 1), sólo con la variable producto.
- Calcular el modelo con las variables de ajuste (Modelo 2).
- Incluir en el modelo ajustado las variables explicativas (Modelos 3).

Para cada una de las variables de producto (Rendimiento en Matemáticas, Rendimiento en Lectura, Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela) se estimaron modelos multinivel análogos al siguiente:

$$y_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1j}NSE_fam_{ij} + \beta_{2j}NCul_fam_{ij} + \beta_{3j}Genero_{ij} + \beta_{4j}Grupo_etnico_{ij} + \beta_{5j}Rto_previo_{ij} + \beta_{6j}Sentido_comunidad_1j + \dots + \beta_{10j}Sentido_comunidad_5j +$$

$$\begin{aligned}
& + \beta_{11}\text{Clima_1}_j + \dots + \beta_{16}\text{Clima_6}_j + \\
& + \beta_{17}\text{Curriculum_calidad_1}_j + \dots + \beta_{28}\text{Curriculum_calidad_12}_j + \\
& + \beta_{29}\text{Direccion_escolar_1}_j + \dots + \beta_{33}\text{Direccion_escolar_5}_j + \\
& + \beta_{34}\text{Participacion_comunidad_1} + \dots + \beta_{38}\text{Participacion_comunidad_5} + \\
& + \beta_{39}\text{Recursos_1}_j + \dots + \beta_{43}\text{Recursos_5}_j + \\
& + \varepsilon_{ij}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\beta_{0ij} &= \beta_0 + \nu_{0j} + \varepsilon_{0ij} \\
\beta_{1j} &= \beta_1 + \nu_{1j} \dots \beta_{5j} = \beta_5 + \nu_{5j}
\end{aligned}$$

Con

$$\begin{aligned}
[\varepsilon_{0ij}] &\sim N(0, \Omega_\varepsilon): \Omega_\varepsilon = [\sigma^2_{\varepsilon 0}] \\
[\mu_{0j}] &\sim N(0, \Omega_\mu): \Omega_\mu = [\sigma^2_{\mu 0}]
\end{aligned}$$

Donde:

y_{ij} , son las diferentes medidas de desempeño del estudiante;
NSE_familia_{ij}, nivel socioeconómico de la familia del estudiante;
NCult_familia_{ij}, nivel cultural de la familia del estudiante;
Género_{ij}, si el estudiante es mujer;
Grupo_etnico_{ij}, si el estudiante habla una lengua diferente al castellano;
Rto_previo_{ij}, años de preescolarización que ha asistido el estudiante;
Sentido_comunidad_1_j a Sentido_comunidad_5_j, las diferentes variables de Sentido de Comunidad;
Clima_1_j, Clima_6_j, diferentes variables de Clima Escolar y de Aula;
Curriculum_calidad_1_j, Curriculum_calidad_12_j, diferentes variables de Currículum;
Direccion_escolar_1_j, Direccion_escolar_5_j, diferentes variables de Dirección Escolar;
Participacion_comunidad_1_j, Participacion_comunidad_5_j, diferentes variables de Participación de la Comunidad Escolar; y
Recursos_1_j, Recursos_5_j, diferentes variables de Recursos.

3. RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados del proceso de modelado multinivel seguido con cada una de las cuatro variables de producto estudiadas que nos permite identificar cuáles son los factores de eficacia escolar que hacen una aportación significativa al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes en Venezuela.

Aunque escapa del objetivo de la presente investigación, merece la pena detenerse en el estudio del efecto que provocan las variables de ajuste sobre las cuatro variables de producto: Rendimiento en Matemáticas, Rendimiento Lectura, Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela. Los resultados de la estimación de los cuatro modelos con las variables de ajuste se encuentran en la tabla 2. Las cinco variables de ajuste utilizadas han realizado una aportación estadísticamente significativa en alguno de las cuatro variables de producto estudiadas. Veámoslo:

- El nivel socioeconómico de la familia del estudiante está asociado a las cuatro variables de producto provocando un impacto significativo en todas ellas; al igual sucede con el nivel cultura de la familia aunque, en este caso, parece no hacer una aportación significativa al grado de satisfacción que el estudiante siente hacia la escuela.
- El género del estudiante impacta en todas excepto en el rendimiento en Matemáticas; de acuerdo con los resultados encontrados parecen que son las jóvenes venezolanas las que mejores notas obtienen en rendimiento en Lectura y más satisfechas están con su escuela en comparación con sus compañeros varones, sin embargo son ellos quienes tienen mejor autoconcepto.
- Pertener al grupo étnico minoritario en Venezuela impacta de manera negativa sobre el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, no así sobre el desarrollo cognitivo.
- Como no podía ser de otra forma, el rendimiento previo impacta de manera significativa sobre el rendimiento de los estudiantes en Matemáticas y en Lectura.

Tabla 2. Resultados de los modelos multinivel ajustados de dos niveles para rendimiento en Matemáticas y en Lectura y Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela

	Rto. en Matemáticas	Rto. en Lectura	Autoconcepto	Satisfacción hacia la escuela
	B (EE)	B (EE)	B (EE)	B (EE)
Parte constante				
Intercepto	196,71(13,87)	152,04(9,56)	255,59 (4,85)	251,11 (4,64)
N. socioeconómico de la familia	5,77(2,71)	4,71(2,32)	1,85 (0,75)	3,51 (0,79)
N. cultural de la familia	9,25(2,75)	6,62(2,50)	2,49 (0,75)	NS
Género	NS	7,61(3,08)	-2,45(1,21)	3,78 1,23)
Grupo étnico	NS	NS	-10,24(4,43)	-8,49(3,44)
Rendimiento previo	0,41(0,05)	0,47(0,03)		
Parte aleatoria				
Entre escuelas	297,1	155,79	75,33	110,94
Entre estudiantes	1374,53	937,18	2941,77	1002,66

Nota: NS: No significativa ($\alpha = 0.05$).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados obtenidos en la estimación de los modelos ajustados es poder estimar *el efecto escolar en Venezuela* a partir del cálculo del coeficiente de correlación intraclase, CCI. El CCI nos aporta información del porcentaje varianza del rendimiento (o variable de producto de desarrollo socioafectivo) explicado por las características de la escuela donde estudia el estudiante. Sus resultados nos permiten estimar “cuánto importa” la escuela para el desarrollo de los estudiantes, son los siguientes:

- 17,77 % para Rendimiento en Matemáticas
- 14,25 % para Rendimiento en Lectura
- 2,5 % para Autoconcepto
- 9,96 % para Satisfacción hacia la Escuela

La tabla 3 muestra cuál es el impacto que cada una de las variables relacionadas con los seis grandes factores de eficacia escolar analizados (Sentido de Comunidad, Clima escolar y de aula,

Currículo de calidad, Dirección escolar, Participación de la Comunidad Escolar y Recursos) han generado para cada una de las variables de producto. Antes de entrar en más detalle, podemos observar que de las 37 variables explicativas consideradas en la presente investigación, un total de 22 variables hacen una aportación significativa a al menos una de las cuatro variables de producto consideradas.

Tabla 3. Aportaciones de los coeficientes de las variables relacionadas con los factores de eficacia escolar estudiados para el desarrollo cognitivo y socioafectivo en Venezuela

	Rto. en Matemáticas	Rto. en Lectura	Autoconcepto	Satisfacción hacia la escuela
	B (EE)	B (EE)	B(EE)	B(EE)
Sentido de comunidad				
Trabajo en equipo del profesorado	3,53 (1,80)	3,44 (2,71)*	4,68 (2,57)*	4,21 (1,22)
Satisfacción de la familia con la escuela	4,40 (1,94)	0,19 (2,97)*	3,44 (1,80)	1,76 (2,63)*
Expectativas de la familia hacia la escuela	2,54 (1,13)	3,17 (1,50)	0,28 (2,88)*	0,11 (1,78)*
Clima escolar y de aula				
Relaciones de aula	1,91 (0,82)	2,66 (1,28)	2,22 (2,41)*	2,84 (1,25)
Clima escolar centrado en el aprendizaje	6,19 (2,25)	5,70 (2,20)	0,01 (3,21)*	4,44 (1,93)
Discriminación en el aula	-2,73 (2,29)*	- 4,82(2,29)	-3,47 (1,41)	-4,39 (1,87)
Castigos	-5,67 (6,23)*	-8,43 (7,12)*	-5,45 (2,13)	-7,19 (3,04)
Entorno e infraestructuras del aula	9,01 (2,43)	3,21 (2,36)*	4,21(3,33)*	5,63 (2,08)
Currículo de calidad				
Tareas para casa	5,86 (2,46)	1,51 (2,58)*	2,65 (1,21)	3,68 (1,81)
Frecuencia de evaluación de los aprendizajes	4,80 (2,40)	4,09 (1,97)	1,82 (1,06)*	3,90 (1,86)
Formación permanente del profesorado	10,86 (5,21)	6,33 (10,36)*	3,87 (1,83)	9,16 (3,41)
Metodología docente activa y participativa	3,37 (3,87)*	0,49 (3,73)*	3,39 (1,13)	3,30 (0,39)
Agrupación heterogénea-homogénea de los estudiantes en el aula	1,55 (2,30)*	0,90 (2,19)*	- 9,61 (2,99)	- 3,93 (1,90)
Tiempo que el docente dedica a preparar las clases	9,15(4,39)	6,49 (4,15)*	2,42 (5,76)*	3,71 (0,03)
Atención a la diversidad en el aula	3,25 (1,60)	6,78 (5,98)*	11,82 (3,57)	4,78 (2,25)
Utilización de recursos didácticos variados	7,23 (2,51)	5,65 (2,42)	4,19 (2,09)	3,75 (1,48)
Dirección escolar				
Años de experiencia como director	0,85 (0,41)	0,97 (0,39)	0,91 (1,41)*	0,76 (0,39)*
Liderazgo pedagógico	24,87 (11,58)	27,13 (12,00)	3,62 (1,74)	3,49 (1,26)
Participación de la Comunidad Escolar				
Participación de las familias en el aula	6,07 (1,02)	5,59 (1,97)	5,01 (2,23)	3,48 (1,75)
Participación de las familias en la escuela	3,22 (1,51)	2,66 (1,31)	5,67 (5,38)*	2,36 (1,07)
Recursos				
Cantidad de libros en la biblioteca escolar	8,17 (4,58)*	4,86 (2,41)	6,52 (9,25)*	2,43 (4,56)*
Cantidad de ordenadores en la escuela	7,36 (3,27)	5,16 (7,09)*	3,56 (5,49)*	3,16 (3,44)*
Satisfacción con las condiciones laborales	7,80(3,91)	8,63 (3,81)	2,04 (4,51)	6,70 (3,33)
Existencia de servicios básicos en la escuela	10,88 (4,17)	3,11 (4,05)*	4,01(1,91)	8,94 (3,57)
Existencia de infraestructuras didácticas	10,28 (3,42)	7,34 (3,33)	2,93 (3,65)*	2,84 (1,23)

Nota: Variables que no hacen una aportación estadísticamente significativa en alguno de los 4 modelos estudiados y que, por tanto, no aparecen en la tabla: Existencia de metas y objetivos compartidos entre los miembros de la comunidad escolar; Satisfacción de la familia con el profesorado; Agrupación heterogénea-homogénea de los estudiantes en el aula; Violencia en el

aula entre estudiantes; Horas al año lectivas; Tiempo que el docente dedica a preparar las clases; Tiempo que el docente dedica a reunirse con el director; Frecuencia de corrección de las tareas para casa en el aula; Horas de formación específica como director; Satisfacción con las condiciones económicas; Reuniones de las familias con los docentes; Apoyo materno para hacer las tareas escolares; Participación de la comunidad escolar en actividades extraescolares; Existencia de sala de ordenadores.

** No significativa ($\alpha = 0.05$).*

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados encontrados confirman la existencia de seis grandes factores de Eficacia Escolar en Venezuela: Sentido de Comunidad, Clima escolar y de aula, Currículum de calidad, Dirección escolar, Participación de la Comunidad escolar y Recursos son elementos que mejoran el desarrollo académico de los estudiantes. A continuación se detalla cómo es el impacto que cada factor de Eficacia Escolar genera sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes venezolanos.

a) Sentido de comunidad

De las cinco variables que conforman este factor, tan sólo tres hacen una aportación significativa al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes: Trabajo en equipo, satisfacción de las familias con la escuela y expectativas de la familia hacia la escuela. Los datos indican que por cada desviación típica que aumente el trabajo en equipo del profesorado, el rendimiento de los estudiantes en Matemáticas aumenta más de 3 puntos y 4 puntos el grado de satisfacción que los estudiantes sienten hacia la escuela. Además, que las familias estén satisfechas con su escuela mejora el rendimiento en Lectura 4 puntos y también afecta al autoconcepto de los estudiantes que mejora 3 puntos. 1. Y por cada desviación típica que aumenten las expectativas que las familias tienen hacia la escuela el rendimiento en Matemáticas y en Lectura mejora 2 y 3 puntos, respectivamente. Todo esto con unas puntuaciones escaladas con una desviación típica de 50.

b) Clima escolar y de aula

De acuerdo con los resultados encontrados, cinco de las variables consideradas han resultado hacer una aportación significativa a los modelos de desarrollo cognitivo y socioafectivo indicando que una escuela donde los estudiantes aprenden es una escuela donde se sienten seguros, cuidados y atendidos; donde tanto el aula y la escuela son ambientes ordenados, tranquilos, donde se promueve el aprendizaje de los estudiantes sin la necesidad de utilizar castigos y se cuenta con un entorno e infraestructuras adecuadas para propiciar el aprendizaje. De acuerdo a nuestros datos, la discriminación y la imposición de castigos está asociado de manera negativa al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes. Por su parte, la existencia de relaciones positivas en el aula impacta especialmente en la satisfacción de los estudiantes hacia la escuela y su rendimiento en Lectura y que se comparta un clima escolar centrado en el aprendizaje impacta positivamente en todas las variables de producto a excepción en el autoconcepto de los estudiantes. Por último, contar con un entorno e infraestructuras adecuadas para el aprendizaje no sólo mejora el rendimiento en matemáticas, sino que genera que el estudiante esté más satisfecho con su escuela.

c) Currículum de calidad

Un total de ocho elementos considerados para el factor “Currículum de calidad” han mostrado su incidencia en el desarrollo de los estudiantes. De acuerdo con nuestros resultados, la metodología docente activa y participativa y la agrupación heterogénea de los estudiantes son los únicos elementos de los considerados que impactan únicamente al desarrollo socioafectivo. Que el docente evalúe los aprendizajes, que encargue tareas para casa para favorecer la práctica y recuerdo de lo recién aprendido y que sea un docente que cuide su formación continua son elementos que propician el desarrollo de los estudiantes. La atención a la diversidad en el aula y la cantidad de tiempo que el docente destina a preparar sus clases mejora el rendimiento en Matemáticas de los estudiantes, su satisfacción hacia la escuela y su autoconcepto, sólo en caso de la atención a la diversidad. Por último, la utilización de recursos didácticos variados es un factor que impacta de manera positiva en todas las variables de producto estudiadas, siendo su mayor impacto sobre el rendimiento en Matemáticas.

d) Dirección escolar

Los datos confirman que el director/a de la escuela es fundamental para el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes. Concretamente, es beneficioso que los directores sean personal de la escuela experimentados en la función directiva y que ejerzan un liderazgo pedagógico. Por cada año de experiencia de más que el director tenga con respecto a la media, los estudiantes mejorarán casi 1 punto en Matemáticas y en Lectura. Y, por otro, que el liderazgo de la escuela sea pedagógico hace que el rendimiento de todos los alumnos de esa escuela sea más alto tanto en Matemáticas como en Lectura, pero también que sea mayor el autoconcepto de los estudiantes y su satisfacción hacia la escuela.

e) Participación de la comunidad escolar

Los datos del estudio confirman que la participación de las familias en la escuela y el aula son fundamentales para promover el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes. Concretamente, por cada desviación típica que aumente la participación de los padres en el aula de Matemáticas mejora en 6 puntos, y 5,6 puntos para el caso de Lectura. También favorece el autoconcepto de los estudiantes (5 puntos) y su satisfacción hacia la escuela (3 puntos). La participación de las familias en la escuela parece no hacer una aportación significativa al desarrollo del autoconcepto de los estudiantes, pero sí lo hace para el rendimiento en Matemáticas y Lectura, y sobre la satisfacción de los estudiantes hacia el centro.

f) Recursos

Los datos indican cómo las escuelas que cuentan con recursos para la enseñanza y para los docentes y con infraestructuras adecuadas son escuelas donde se promueven los aprendizajes de los estudiantes y se favorece también su desarrollo socioafectivo. Efectivamente, por cada desviación típica que aumente la cantidad de libros en la biblioteca escolar, el rendimiento en Lectura aumenta 4 puntos. Disponer de ordenadores en la escuela utilizables para la docencia mejora el rendimiento, concretamente, en Matemáticas (7,4 puntos). Que el docente esté satisfecho con sus condiciones laborales no sólo hace que los estudiantes aprendan más sino que mejore su autoconcepto y su satisfacción hacia la escuela. Por último, la existencia de servicios básicos en la escuela y de infraestructuras didácticas adecuadas hace que el rendimiento en Matemáticas mejore 10 puntos, e impactan también positivamente sobre el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación identifica la existencia de seis factores escolares asociados al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes en Venezuela, y además los define analizando su aportación al rendimiento en Matemáticas, Lectura, Autoconcepto y Satisfacción del estudiante hacia la escuela. Efectivamente, nuestros resultados han confirmado la existencia de seis factores escolares y de aula asociados al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes. Estos resultados son coherentes con la investigación previa, tanto la internacional como la realizada para Iberoamérica (Cotton, 1995; Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Murillo, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, 1997).

Con respecto a los factores escolares asociados al desarrollo cognitivo de los estudiantes Venezolanos nuestra investigación comparte los resultados ofrecidos en último trabajo elaborado para Venezuela escrito por Herrera y López (1996) pero con matices. Los autores señalaban la importancia de las metas compartidas y la autonomía del centro. En la presente investigación se completa esta información indicando la necesidad de construir un **sentido de comunidad en la escuela** que efectivamente se sostenga sobre unas metas compartidas por los diferentes miembros de la comunidad escolar, pero también sea una escuela donde los docentes trabajan en equipo, donde es patente la satisfacción que las familias tienen hacia la escuela y en donde las familias sienten que pueden esperar aportes desde la escuela, una altas expectativas sobre aquello que la escuela puede ofrecerles.

De igual forma, nuestros resultados confirman la importancia que tiene el clima para el desarrollo holístico de los estudiantes. Los datos han demostrado que **el clima de aula y escuela** son fundamentales para promover no sólo el desarrollo de los estudiantes sino también y su desarrollo socioafectivo. Al igual que Scheerens y Bosker (1997) apuntan que una escuela eficaz es aquella que se sirve del nivel de satisfacción y el clima de trabajo como indicadores de calidad, y es, concretamente, el clima de aula un factor localizado como factor de eficacia escolar por Herrera y López para Venezuela, nuestra investigación propone concebir el clima de aula y de escuela como un factor de eficacia escolar que implique la existencia de relaciones positivas dentro y fuera del aula, donde los estudiantes se sientan seguros, cuidados, atendidos y miembros importantes de la comunidad educativa. De acuerdo a nuestros resultados, una escuela será eficaz si evita la discriminación y el uso de castigos como medio para promover la enseñanza.

De manera coherente con la definición aportada por Murillo (2005, p. 25) acerca de que una escuela eficaz es “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”, la existencia de un **currículum de calidad** posibilita el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes. A partir de los datos analizados de Venezuela podemos confirmar que una escuela eficaz en Venezuela será aquella en la que el docente implementa una metodología de aula activa y participativa, que promueve la autonomía del estudiante a la hora de poder poner en práctica lo aprendido en la escuela, y en la que se realiza una evaluación continua de sus progresos. El currículum de calidad se define también por estar impartido por docentes preparados y actualizados en la función docente, por fomentar la pluralidad en el aula y en la escuela y servirse de las diferencias como modo de aprendizaje; y por supuesto, por incluir en la docencia recursos didácticos variados que den la mejor respuesta a las necesidades formativas de cada estudiante.

Para que una escuela sea de calidad es necesario que la dirección escolar ejerza un **liderazgo pedagógico**, esto es que dedique más tiempo a las actividades relacionadas con las cuestiones pedagógicas; y que la **participación de las familias** sea un elemento estable y común en la escuela, no anecdótico. La implicación de las familias en el aula y los aprendizajes de sus hijos, su relación con la escuela y su colaboración continua son elementos que, de acuerdo con nuestros resultados hacen un especial aporte al desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes venezolanas (el autoconcepto de los estudiantes mejora 5 puntos por cada desviación típica que aumente la participación de las familias, y 3 puntos su nivel de satisfacción hacia la escuela).

Que los **recursos y las condiciones de trabajo** son un elemento imprescindible para poder promover el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los y las estudiantes venezolanos es uno de los principales aportes de esta investigación. Efectivamente, la importancia de los recursos y las condiciones de trabajo es un elemento que no fue identificado por Herrera y López (2006) en el plano de la investigación venezolana, y que aunque previas investigaciones realizadas para Iberoamérica también lo identifican (Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Murillo, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), la investigación internacional parece no reflejarlo (Sammons, 2011). Esta diferencia puede ser debida a la extrema desigualdad que, hoy por hoy, continúa apreciándose en las escuelas iberoamericanas. De acuerdo con nuestros resultados, la existencia de recursos e infraestructuras adecuadas para que la docencia se lleve a cabo, biblioteca escolar con libros, sala con ordenadores disponibles y unas condiciones laborales adecuadas para el profesorado son elementos que marcan las diferencias entre una y otra escuela, y sobre todo, son elementos que hemos demostrado favorecen el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los estudiantes.

El estudio multinivel desarrollado nos ha permitido también estimar el CCI que nos informa del porcentaje varianza del rendimiento (o variable de producto de desarrollo socioafectivo) explicado por las características de la escuela donde estudia el estudiante. Es decir, nos indica cuánto importa la escuela en el desarrollo de los estudiantes venezolanos. Los resultados encontrados indican una magnitud del efecto escolar que varía de entre el 14% y el 17% para el caso de las variables de producto cognitivas, y entre un 2,5% y un 9,9% para el caso de las variables de producto de carácter socioafectivo. Para comprender el significado de estos resultados es especialmente interesante la investigación elaborada por Murillo y Román (2011) en la que señalan que la magnitud promedio del efecto escolar en América Latina se sitúa entre el 20% y el 25%. Con ello, podemos concluir que el efecto escolar en Venezuela es bajo muy bajo indicando problemas “de base” en la sociedad venezolana que indica la fuerte inequidad socio-económica y, una fuerte segmentación escolar, que genera centros para clases altas y para clases bajas.

La revisión de cuáles son los factores que hacen que las escuelas venezolanas sean eficaces es sin duda una de las principales aportaciones en este estudio. Así mismo, esta revisión de los factores de eficacia escolar para Venezuela provee de evidencias empíricas –recientes– a los investigadores interesados en ahondar en factores de eficacia escolar concretos, conocer más las características concretas de las escuelas en Venezuela... Pero también sirve de apoyo para que los políticos y las administraciones educativas identifiquen qué elementos son imprescindibles considerar entre sus medidas para promover una educación de calidad.

Por último, otro de los principales aportes de este trabajo es haber identificado cuáles de los factores clásicos de eficacia escolar encontrados por las revisiones previas hacen o no una aportación significativa al desarrollo socioafectivo de las y los estudiantes venezolanos.

Concretamente, en la presente investigación se analiza su impacto sobre el Autoconcepto y la Satisfacción que los estudiantes sienten hacia la escuela. Nuestros resultados son coherentes con los aportados por la investigación elaborada por Murillo y Hernández-Castilla (2011) para Iberoamérica también con variables de producto de carácter socio-afectivo.

Una de las principales limitaciones de nuestro estudio puede resultar si se entienden los factores de eficacia escolar para Venezuela identificados como un listado estático, o una receta exacta que provoque la mejora del sistema educativo en Venezuela. Todo lo contrario, los factores de eficacia escolar para las escuelas venezolanas encontrados tratan de arrojar luz sobre cuáles son los elementos de aula y escuela que “importan”, es decir, que sabemos que hacen una aportación empíricamente comprobada al desarrollo holístico de los y las estudiantes.

Tal y como afirma Murillo (2007), en los contextos escolares latinoamericanos es necesario reconocer condiciones de inequidad y desigualdad social que configuran otro tipo de cultura escolar dentro de la cual, conceptos como eficacia de la escuela y aprendizaje de los alumnos están fuertemente condicionados y exigen análisis desde ópticas diferentes a las empleadas en contextos europeos. Este trabajo pretende convertirse en una aportación para el debate en torno a cómo mejorar el sistema educativo venezolano. Porque sólo si se hace más y mejor investigación respetando el contexto de en el que se desarrolla el trabajo es posible generar insumos que nos ayuden a mejorar la calidad y la equidad el sistema educativo venezolano y, con ello, su desarrollo social.

REFERENCIAS

- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: a research synthesis, 1995 update*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 39-64.
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models*. Londres: Wiley
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Herrera, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Caracas: Convenio CICE/CINTERPLAN.
- Herrera, M. y Díaz, J. (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría*. Documento inédito. Caracas: UNESCO-CENDES-CICE
- Herrera, M. y López, M. (1992). *Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (Nacionales y Municipales)*. Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE
- Herrera, M. y López, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.

- Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- LLECE. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- LLECE. (2008). *Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE)*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LLECE. (2013). *Tercer Estudio Regional Explicativo y Comparativo (TERCE)*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. y Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-398.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2013). El uso de los modelos multinivel en la investigación educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salcedo (Ed.), *Estadística en la investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-71). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2014). Programas para la realización de Modelos Multinivel. Un análisis comparativo entre MLwiN, HLM, SPSS y Stata. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 12(2), 1-24.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *JRevista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socioafectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2), art 2.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011b). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Purkey, S. C. y Smith, S. M. (1990). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(1), 427- 452.
- Reynolds, D., Caldwell, B. Cruz, R.M., Zhen Miaou, Z., Murillo, F.J. y Mugendawala, H. (2015). Comparative educational research. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 246-282). Londres: Routledge.

Sammons, P. (2011). *School effectiveness and equity: making connections*. Berkshire: CfBT

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Instituto de Educación/OFSTED.

Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Cynthia Martínez-Garrido. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM). Formo parte del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE, www.gice-uam.es), de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME, www.rilme.gice-uam.es), la Red de Investigación sobre Justicia Social y Educación (RIJSE) y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Editora de varias revistas de investigación científica: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación; Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), y por último, de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Además, colabora como evaluadora externa de manera habitual en las revistas Learning and Instruction, Educational Psychology, Educational Research and Reviews, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, International Journal of Educational Leadership and Management (IJELM). Página personal: www.cmartinezgarrido.es.

F. Javier Murillo Torrecilla. Profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Doctorado en Educación de la UAM. Coordinador del grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE). Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-. Página de docencia: <http://www.uam.es/javier.murillo>.

PROPOSICIÓN DE UNA EPISTEME PEDAGÓGICA QUE SUSTENTE UNA RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ALTERNATIVA Y SU METODOLOGÍA CORRESPONDIENTE

AUTOR: ANTONIO CÉSAR DONADO TOLOSA

TUTOR: DR.: LUIS BRAVO J.

FECHA DE DEFENSA: MAYO DE 2015

Esta investigación se sostiene en la intención de pensar la pedagogía desde nuevos fundamentos epistemológicos, menos reduccionistas y mecanicistas, y más coherentes con las características sistémicas y autorreferenciales del pensamiento.

Una realidad cada vez mejor entendida como interacciones y oposiciones de sistemas complementarios requiere para su interpretación y explicación paradigmas científicos que procedan de una crítica a las incoherencias y antinomias de la racionalidad positivista. En ese contexto, la pedagogía también debe repensar su discurso para participar en un diálogo de saberes que descubre las vías de la interdisciplinariedad y la trans-disciplinariedad como los nuevos espacios racionales desde donde abordar los problemas de los distintos mundos (físico-químico, biofisiológico, ecológico, antropológico y cultural) en los que se juega el ser humano su destino. Se trata de problemas que hunden sus raíces en los fundamentos del pensamiento, sus categorías y modelos, que afectan las relaciones sujeto objeto; lenguaje realidad; análisis-síntesis; filosofía- ciencia, y cuyas soluciones se reflejarán en las decisiones éticas ante los dilemas de la libertad, la verdad y la justicia.

Se trata de una investigación teórica que concluye en una episteme pedagógica y un modelo propositivos que se inspiran en los principios del pensamiento complejo de Edgar Morin y la alternativa al paradigma científico positivista que propone Miguel Martínez Miguélez. Los dos autores, referencias centrales de esta investigación, coinciden en su enfoque estructural de la realidad, la organización sistémica del conocimiento, el pensamiento como emergencia de la relación cerebro-mente y la comunicación como interacción de lenguajes y metalenguajes. La revisión teórica se adelantó utilizando un método que resulta de la complementariedad identificada de esos autores con la crítica a la teoría del conocimiento adelantada por Martin Heidegger, Hans Gadamer y Paul Ricoeur. Tanto en la episteme como en el modelo se reconoce la trascendencia que representan los hallazgos de las neurociencias en la comprensión que la pedagogía pueda alcanzar de los procesos de aprendizaje y la correspondiente concepción de estrategias y modelos de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Epistemología, Pedagogía, Neuropsicología episteme pedagógica, Pensamiento complejo, Método hermenéutico-dialéctico.

Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela

Presentación

La revista electrónica *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* es una publicación científica arbitrada de acceso abierto libre, con periodicidad semestral, que tiene por objetivo primigenio promover el intercambio de información acerca de investigaciones originales de carácter educativo de habla hispana, aunque también recibe artículos en portugués, francés e inglés. También puede publicar ensayos o reflexiones si el Comité Editorial lo considera pertinente.

Normas de publicación

1. Los trabajos para publicar se deben enviar a revista.arete@ucv.ve o revista.areteucv@gmail.com. También se pueden hacer envíos de artículos on line, mediante la plataforma de la revista en el Repositorio SaberUCV http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_arete
2. Los artículos deben ser originales y no estar en proceso de publicación en ninguna otra revista.
3. El número máximo de autores en un artículo es de cuatro. Cada autor debe estar identificado con su nombre, institución de afiliación y correo electrónico.
4. Los artículos recibidos serán sometidos a un proceso de evaluación, mediante el sistema doble ciego. En función de esos resultados, el Comité Editorial decidirá que el trabajo se publique, con modificaciones o sin ellas, o que no se publique.
5. Los artículos remitidos para publicación deben ser escritos en Microsoft Word en cualquiera de sus versiones, cumpliendo las siguientes normas: letra tipo Times New Roman 12, interlineado sencillo. Formato párrafo sangría especial primera línea de 1 cm. Espaciado anterior 0 y posterior 6. Márgenes de 2,5 cm por cada lado y tamaño de página Carta.
6. Se sugiere al autor¹ utilizar la plantilla Word para artículos de la revista *Areté*.
7. El artículo debe tener un resumen en español y en inglés con un máximo de 300 palabras. Se sugiere la estructura: introducción breve con objetivos; método, resultados y conclusiones/recomendaciones. Texto del resumen es un único párrafo, escrito en Times New Roman 12, interlineado sencillo, justificado, espaciado anterior 0, espaciado posterior 0. Entre 3 y 5 palabras clave.
8. La extensión debe estar entre 15 y 25 páginas, incluyendo figuras, que deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. La simbología matemática necesaria deberá ser escrita con el editor de ecuaciones de Word. Es importante no cambiar el juego de caracteres, especialmente evitar el uso del tipo “Symbol” u otros similares.

¹ Se utiliza la expresión “el autor” para referirse a la persona o las personas que escriben el artículo propuesto para su publicación. El uso de “el autor” no significa en ningún momento que se ignore el uso del enfoque de género.

9. La estructura de los artículos de investigación la define el autor, pero la política editorial de *Areté* considera imprescindibles que todo manuscrito contengan las siguientes secciones: Resumen, Introducción, Conclusiones y Referencias.
10. Las ilustraciones, gráficos y tablas deben estar situadas en el lugar del texto donde deben ser publicadas. Si es posible, los “pie de foto” se escribirán dentro de un “cuadro de texto” de Word (sin bordes) que estará “agrupado” con la imagen de referencia. Se deben numerar usando: Figura 1, Tabla 2, Gráfico 3. escrito en Times New Roman 12 en cursiva.
11. El autor debe tener en cuenta el carácter internacional de la revista y ofrecer la información necesaria para que lectores de otros países comprendas aspectos locales de su investigación. Por ejemplo, si se habla del sistema educativo de su país, debe indicar los niveles que lo conforman y la edad normal de los estudiantes de grado o nivel donde se desarrolle la investigación, lo que permitirá la comparación con otros sistemas educativos.
12. Al final del artículo se debe incluir un mini curriculum del autor (es). Se sugiere incluir título o títulos académico, institución o instituciones a las que pertenece, lugar de residencia, publicaciones más destacadas. El mini curriculum no debe exceder las 200 palabras.
13. Las *referencias bibliográficas* que aparezcan en el cuerpo del manuscrito se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético y siguiendo las especificaciones del estilo APA. Algunos ejemplos son los siguientes:

Artículo en revista científica o congreso:

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 351 – 374.

Libro:

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo de Libro:

Ben-Zvi, D. y Garfield, J. (2004). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. En D. Ben-Zvi y J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking*, pp. 3 – 15. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Tesis Doctoral:

Beyer K., W. O. (2009): *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de los textos escolares: 1826-1969*. Tesis doctoral inédita. Universidad Central de Venezuela.

Documento de Internet:

Chance, B. L. (2002). Components of Statistical Thinking and Implications for Instruction and Assessment. *Journal of Statistics Education*. 10 (3) [En línea], <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html>

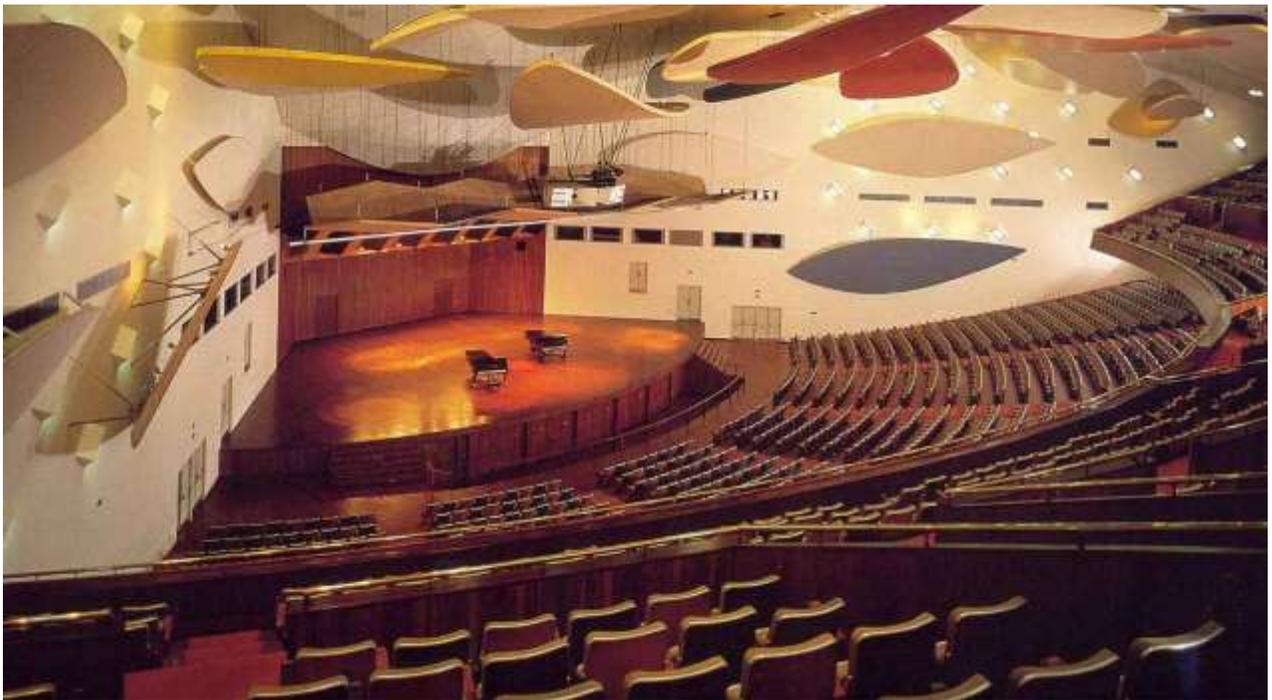
ARETÉ. REVISTA DIGITAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

PARES EVALUADORES (ÁRBITROS) AÑO 2015.

- DRA. ALEJANDRA FERNÁNDEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. ANA BEATRIZ MARTÍNEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DR. ANTHONY MILLÁN, *Universidad Metropolitana, Venezuela.*
- PROF. AUDY SALCEDO, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. GABRIELA OSSENBACH, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*
- PROF. GUSTAVO M. GONZÁLEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. IRAMA GARCÍA, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. IVONNE HARVEY, *Universidad Metropolitana, Venezuela.*
- PROFA. JANETH RODRÍGUEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DR. JESÚS ARRIAGA, *Universidad Politécnica de Madrid, España*
- DR. JORGE MOSTANY, *Universidad Simón Bolívar, Venezuela.*
- DR. LEONARDO CARVAJAL, *Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.*
- DR. LUIS BRAVO JAUREGUI, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. MARINA POLO, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela*
- DRA. MELVIN VELÁZQUEZ, *Universidad de Antioquia, Colombia.*
- DRA. NACARID RODRÍGUEZ, *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*
- DRA. SVETLANA LOGINOW, *Universidad Nacional Abierta, Venezuela.*
- DR. TULIO RAMÍREZ C., *Universidad Central de Venezuela, Venezuela.*

Areté

Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela



Aula Magna. Universidad Central de Venezuela.

