

El Estado Docente: Reflexiones para el Análisis y una Mirada al Caso de Venezuela (Del siglo XIX a 1945-1948)

Eleazar Narváez
Universidad Central de Venezuela
ednb10@cantv.net

Resumen

El debate sobre la problemática educativa actual incluye el tema del Estado Docente como asunto polémico referido a las posiciones contrapuestas respecto al papel del Estado en la educación. El propósito de este trabajo es plantear, por un lado, algunos elementos conceptuales y metodológicos en relación con el tema y, por el otro, examinar brevemente lo que significa el principio del Estado Docente en Venezuela desde el siglo XIX hasta el trienio 1945-1948, período en el cual se ubica la emergencia de este postulado en la vida educativa del país. A fin de contribuir a enriquecer la discusión sobre la responsabilidad del Estado en educación, proponemos superar dos tipos de vacío que hemos observado en la polémica: La carencia de contextualización conceptual y teórica y la ausencia de contextualización socio-histórica. En tal sentido, presentamos un análisis histórico del desarrollo conceptual y de las formas de concreción real que el principio del Estado Docente ha experimentado. A modo de conclusión, es posible observar que, en el período estudiado, se evidencia una gran desproporción entre las varias referencias hechas a las responsabilidades educativas del Estado recogidas en Constituciones, Leyes, Códigos y Decretos, por un lado, y el muy precario espacio ocupado por el cumplimiento o ejecución de tales obligaciones, por el otro. Los importantes esfuerzos por impulsar en el ámbito de la legislación la responsabilidad educativa del Estado no se vieron suficientemente revertidos en la práctica. Los logros en materia de recursos invertidos en educación, en expansión matricular y en procesos de alfabetización, están acompañados por una baja capacidad por mantener en las aulas escolares a los estudiantes y por serias deficiencias en los principios de equidad y calidad de la educación.

Palabras clave: Estado Docente; legislación escolar; alfabetización; sociedad educadora.

The State's Roll in Education: Reflections on the Analysis and Examination of the Venezuelan Case (from XIX Century to 1945-1948)

Abstract

The debate over the current educational problems includes the theme of the State's roll in Education, which exists as a polemical matter, referring to counter positions on the subject. The objective of this paper is two-fold; the first objective is to raise some conceptual and methodological elements related to the topic. The second goal is to briefly examine what the purpose of the Venezuelan State has being on educational matters dating from the nineteenth century up to the period of 1945-1948. During this period, an emergency arose regarding the statute that determined the role of the Teaching Institution in the country's educational system. In order to enrich the discussion about the responsibility of the State in educational matters, we propose to overcome two types of obstacles that have been noticed in this debate. The obstacles include the lack of theoretical conceptualization and the absence of a socio-historical conceptualization. By so doing, we present a historical analysis of the conceptual development and the varying concepts that have been attempted by the Teaching Institution. In conclusion, it is possible to observe that in the above-mentioned period, there is plenty of evidence of a great discrepancy between the various references made and the educational responsibilities of the State as recognized in the Constitutions, Laws, Codes, and Decrees. On the other hand, there is limited time for the execution and accomplishment of such obligations. The necessary initiatives were neither practical nor feasible. The acquisition of resources to be invested in education and the expansion of students' registration literacy processes have been constantly accompanied by a low capacity to maintain students in school and for serious deficits of equity and quality of education.

Keywords: *the teaching institution; school legislation; literacy; society.*

Introducción

En la literatura actual sobre diversos aspectos de la educación en diferentes países, el tema del Estado Docente no deja de tener importancia. Es un asunto al cual se le brinda atención no sólo desde la perspectiva de lo que significó en el pasado, sino en cuanto a lo que representa hoy y a su proyección en el futuro. También es un tópico cuya consideración aparece estrechamente relacionada con la búsqueda de respuestas a distintos problemas y retos tanto en el plano educativo como en otros ámbitos de la sociedad.

De igual manera, es un tema que, además de mantener su vigencia, no ha perdido su carácter polémico en el debate sobre la problemática educacional. Al contrario, puede decirse que éste ha tendido a revitalizarse ante la complejidad creciente de los problemas de la educación y de los nuevos desafíos que nos plantea el tiempo

en que vivimos. Esa controversia, surgida a partir del mismo nacimiento del Estado Docente, y hecha visible en las posiciones contrapuestas respecto al papel del Estado en la educación, ha variado de matices e incorporado nuevos ingredientes a lo largo de los años en diferentes contextos nacionales. Lo que sí cabe destacar acá es que en determinados casos, por interpretaciones de esa tesis que no han estado basadas en suficientes y adecuados elementos de análisis, dicha polémica ha llegado a empobrecerse hasta tal punto que ha desdibujado la trascendencia del debate en consideración.

Precisamente, el presente trabajo, en reconocimiento de la importancia y de lo controvertible de la materia que ahora nos ocupa – al asumirse ésta en su complejidad, por supuesto - tiene el propósito de plantear, por un lado, algunos elementos conceptuales y metodológicos que pensamos son fundamentales para la reflexión y el análisis de la misma; y por el otro, en correspondencia con lo anterior, examinar brevemente lo que ha significado en particular el principio del Estado Docente en Venezuela, desde el siglo XIX hasta el trienio 1945-1948; un período en el cual, a nuestro entender, se ubica la emergencia del espíritu de ese postulado en la vida educativa del país, así como el establecimiento unívoco y la definición explícita por primera vez del mismo en las disposiciones normativas que orientaron y regularon nuestro proceso educativo.

I. Elementos para la reflexión y el análisis del tema

A fin de contribuir a enriquecer la discusión sobre la responsabilidad del Estado en la educación, es preciso que previamente logremos acuerdos mínimos para transitar el camino de un verdadero diálogo. En otras palabras, es menester que hagamos todo lo posible para hacer coincidir nuestra atención en ciertas dimensiones clave del contorno y del contenido mismo de la definición del rol del Estado en materia educativa. No podemos dejar de insistir en que esto es fundamental para poner tal asunto a resguardo de una controversia estéril; pues, de poco sirve que el debate se dé en los términos de un maniqueísmo que lleve a satanizar o a endiosar las competencias del Estado en materia educativa. Más fructífero sería, mediante un debate lo suficientemente reflexivo, participar en un intercambio de ideas acerca del significado, las bondades y los problemas del mencionado

principio. Esto implica, de acuerdo con nuestro punto de vista, superar dos tipos de vacíos que hemos observado algunas veces en la polémica: la carencia de contextualización conceptual y teórica, por una parte; y la ausencia de contextualización socio-histórica, por la otra. Pero, ¿cómo podemos ayudar a concretar tal aspiración?

1. Explicitemos la noción de Estado

Al hablar del surgimiento del Estado Docente en los países del mundo hispanoamericano, por ejemplo, nos referimos a la formación y consolidación en cada uno de ellos de una nueva organización política que a principios del siglo XIX asumió, de uno u otro modo, la responsabilidad de la educación como una de sus prerrogativas. Mientras que en Europa esa nueva organización -el Estado liberal - fue erigida sobre sociedades definidas como naciones (Ossenbach, 1993), para garantizar un conjunto de libertades públicas y afirmar también otros derechos – los llamados derechos cívicos - concernientes al individuo como ciudadano (De Puelles Benítez, 1993), en América Latina los conceptos propios del Estado liberal fueron adoptados en unos contextos muy distintos de los de Europa (Ossenbach, 1993). Al respecto, también señala esta autora que:

Los nuevos Estados americanos iniciaban procesos muy acelerados de modernización, en los que el Estado adquirió un protagonismo muy destacado que parecía ser la única posibilidad de crear un *orden nuevo*. Si en Europa el liberalismo proclamó en muchos sectores la necesidad de que el Estado se abstuviera de intervenir en la sociedad, en Iberoamérica el factor político tuvo un peso más significativo que en otras regiones, porque aquí la consolidación del Estado constituía un prerrequisito esencial. La intervención del Estado no se limitó únicamente a medidas de fomento económico, sino que fue primordialmente una búsqueda de unidad nacional y homogeneidad del espacio económico acotado nacionalmente. Estas tareas políticas debía asumirlas de forma prioritaria el emergente Estado latinoamericano, a diferencia del Estado en los países más avanzados de Europa, en los cuales el Estado liberal se consolidó en el momento en que la burguesía se afianzó como fuerza social dominante y en sociedades que habían adquirido ya una mayor cohesión nacional y una articulación económica. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a04.htm>)

Asimismo, sostiene que:

El modelo de Estado que se organiza en América Latina, por los fenómenos que hemos señalado y a diferencia del Estado liberal-nacional europeo, se define como “Estado oligárquico”, es decir, como una forma de organización en la cual la sociedad política en este período no transcurrió por los cauces auténticos de la democracia y se caracterizó más bien por una muy limitada representatividad política y una reducida base social de apoyo. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a04.htm>)

Sin duda alguna, en el caso latinoamericano estamos obligados a prestarle mayor atención a la dimensión política del contexto en el cual se organiza ese “Estado oligárquico”, ya que tal especificidad aportó sus ingredientes particulares en las motivaciones subyacentes a las preocupaciones expresadas en nuestros países por establecer los sistemas de instrucción pública. Como lo apunta Ratinoff (1994), al referirse a las bases políticas del Estado Docente en América Latina:

Se ha señalado reiteradamente la importancia de la orientación europeizante de las oligarquías locales y es muy probable que esto sea un factor que facilitó la recepción de los modelos. Sin embargo, sería un error ignorar la influencia decisiva de las circunstancias locales y de los actores que influyeron en la temprana formación de los modernos nacionalismos latinoamericanos. (p. 26)

Ratinoff pone de relieve la influencia de los llamados movimientos renovadores de las clases medias que a partir del año 1910 comenzaron a expresarse de modo creciente en la vida pública, e interpretaron el problema educativo como un compromiso histórico entre el Estado y la Nación.

2. Sopesemos los diversos fundamentos del Estado

En consonancia con lo anterior, es necesario que tomemos mayor conciencia de los distintos fundamentos en los cuales el Estado en los diferentes países se ha basado y se apoya aún para asumir su compromiso con la educación. Si no tenemos claras tales implicaciones, careceríamos de un elemento clave para entender y

valorar los discursos y las acciones de los actores fundamentales del activismo estatal en el ámbito educativo. Un debate sobre el Estado Docente que haga abstracción de esos fundamentos no sería nada alentador ni productivo, sino generador de muchas confusiones. En dichas bases, sin duda, encontraremos una parte sustantiva de las razones múltiples que subyacen a esa doble voluntad política de proveer y controlar la educación que han de obtener los ciudadanos de un Estado moderno, de la cual nos habla Pedró (1993).

En ese terreno, en el de los fundamentos del Estado, es conveniente remarcar lo siguiente: no podemos dejar de establecer las diferenciaciones necesarias en las razones de fondo que impulsan la doble voluntad política antes señalada, tanto en lo que respecta a distintos países cuando son comparados entre sí, como en lo referente a un mismo país al considerarse éste en diferentes momentos históricos.

Así, tendríamos que indagar de qué manera en particular se plasmó en la realidad de los países hispanoamericanos, sobre todo en los latinoamericanos, por ejemplo, lo que nos dice Ossenbach (2001):

El nuevo fundamento jurídico del Estado, basado en los principios de igualdad y libertad, implicaba necesariamente una formación acorde de los ciudadanos en los nuevos valores, deberes y derechos. Por otra parte, los mismos fundamentos teóricos del Estado liberal, al proclamar la igualdad de los ciudadanos, dieron pie a la concepción de un sistema escolar al que todos tendrían derecho de acceder y cuya posibilidad estaría garantizada por el Estado mediante la organización de un sistema escolar público. (pp. 14-15)

Y también, deberíamos estar atentos a las mutaciones registradas en los fundamentos del Estado en cada país. Que sirva de ilustración al respecto, lo que nos sugiere Martínez Boom (2004) cuando, al referirse al Estado Docente en América Latina, afirma:

Precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, con la aparición del nuevo orden mundial y ante la creación de un circuito que conecta a los países del mundo bajo la estrategia del desarrollo, se hace urgente volver a poner en vigencia los postulados de la escolarización, pero mediante una conexión más

directa y explícita entre educación y mundo económico y no sólo para la formación ciudadana ni para la construcción nacional consideradas anteriormente las tareas prioritarias. (p. 55)
[Subrayado nuestro]

Vale decir, considerado en su devenir histórico, el Estado Docente ha significado, asimismo, un proceso de cambio en las exigencias de formación de los ciudadanos, en función de los fundamentos del Estado y bajo la inspiración de una u otra concepción de la educación.

3. Examinemos la concepción de educación con la cual se compromete el Estado

Siguiendo con el razonamiento anterior, cuando hablemos del Estado Docente en modo alguno podemos eximirnos de responder a la siguiente cuestión: ¿Cuál es la idea dominante de educación concebida por el Estado en tal caso? Pues, como se verá a continuación, en la consideración de aquel principio en distintos momentos históricos de un país o de varios países, al hablarse de educación prevalece una determinada concepción de ésta.

3.1. Europa y Estados Unidos

Se distinguen dos grandes períodos en los cuales se enmarca el Estado Docente en los países de Europa y en los Estados Unidos: uno comprendido entre el siglo XIX y mediados del siglo XX, en el cual se formó y consolidó el Estado liberal, con la asunción de la idea de la educación como servicio público; otro que se extiende desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, en el que se habla de un nuevo contexto donde el Estado está llamado a transformar su papel como proveedor de los servicios públicos, sobre todo en respuesta a los efectos de la doble crisis producida en dichos países desde mediados de los años setenta (Pedró, 1993).

En el período de formación y consolidación del Estado liberal en esas sociedades, cabe destacar la diversidad de funciones públicas asignadas a la educación. Por un lado, a ésta se le valora mucho desde el punto de vista de su contribución a la socialización política, en su papel de factor fundamental de integración política y de control social para la constitución de las naciones o en la consolidación de

las naciones ya existentes. En su rol integrador – dice De Puelles Benítez (1993) – la educación es concebida como una pieza sustancial para el logro de la lealtad que reclama el nuevo régimen basado en los valores liberales y democráticos: fue no sólo un elemento importante para el reclutamiento de la elite política que necesitaba el Estado, sino que representó, asimismo, la base de la integración vertical entre diferentes regiones con niveles distintos de conciencia de la identidad nacional. Un instrumento al servicio de lo que algunos han considerado como el proceso de la nacionalización de las sociedades europeas, al cual le atribuyen como uno de sus productos la constitución de los sistemas educativos nacionales (sistemas con fines de la enseñanza definidos por representantes de la nación, con diversos niveles regulados por una ordenación académica, secularizado y con financiamiento público).

Por otra parte, a la educación le fue asignada también la función de cohesionar a los países desde el punto de vista social y nacional, para lo cual debía cumplir con la misión de transmitir los valores de la clase burguesa y los conocimientos necesarios a los ideales de progreso en los que ésta se sustentaba. Esto se evidenció en países como en los Estados Unidos de América, con la integración de los inmigrantes en la cultura nacional; en Francia, con la consolidación nacional, gracias a la extensión e implantación de la lengua nacional; en Alemania e Italia, con la unificación de la conciencia nacional y la forja de una nueva identidad nacional (De Puelles Benítez, 1993).

Desde mediados del siglo pasado, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, ha ido cambiando el papel del Estado en la educación de los países europeos y de los Estados Unidos de América. Si bien el Estado en términos generales mantiene hasta el día de hoy su condición de principal proveedor de educación y de rector del sistema educativo en esos países, esas funciones se fueron redimensionando en un contexto caracterizado, por un lado, por la reducción del gasto público y el establecimiento de prioridades con base en la exigencia de rentabilidad en las inversiones; y por el otro, por la exigencia a los sistemas educativos para que se ajustaran a los trascendentales cambios ocurridos en campos diversos de las sociedades del mundo europeo y de los Estados Unidos desde los años setenta.

¿Cuáles son los elementos fundamentales del nuevo contexto en el cual el Estado se ve obligado a redimensionar su papel en la educación de esos países? Diríamos que, sin pretender en modo alguno la exhaustividad, son cinco, a saber:

En primer lugar, la desestabilización o retroceso del “Estado Benefactor” por el impacto de la globalización económica inspirada en el neoliberalismo, a partir de cuyas políticas se promociona la competencia económica internacional a través de medidas como el recorte de los gastos sociales, la desregulación económica, la disminución de aranceles, la privatización y la flexibilidad del mercado laboral. De acuerdo con las políticas educativas neoliberales, los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad, y por ende se estima, desde su óptica, que se justifica la reducción de la inversión y en particular la responsabilidad del Estado en la educación por cuanto la educación pública ha fracasado (Puiggrós, 1996).

En segundo lugar, las serias dificultades que se le plantean a la educación en el cumplimiento de su papel de cualificar la fuerza de trabajo, en un mundo de la producción convertido en un sistema deslocalizado y desestructurado por efectos de la globalización económica. Ciertamente, en la sociedad global resulta problemático sintonizar la oferta de la planificación educativa a desarrollar dentro de los confines de los Estados nacionales con las demandas que se originan en otros lugares del planeta donde se desarrolla el trabajo y ocurre el consumo de los productos. Sin duda, las actuales circunstancias exigen una redefinición de las relaciones entre la educación y el trabajo, pues vivimos una situación en la cual notamos, entre otras cosas, la devaluación acelerada de las certificaciones escolares, el cambio rápido de profesiones y empleos, la desaparición de oficios, la movilidad espacial frecuente de la mano de obra, las cuales dan lugar a importantes interrogantes y demandan cambios profundos en los sistemas de formación de los sistemas educativos nacionales. En este marco de referencia, “a la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e ‘invertir’ en ellas” (Gimeno Sacristán, 2001b:135).

En tercer lugar, el “déficit de socialización” de la institución escolar en un contexto de globalización cultural. En el mundo globalizado de hoy ocurre un fenómeno que es consustancial a la cultura misma, que ha sido y es parte de ella, necesario para su existencia, pervivencia y transformación, el cual no es otro que la globalización cultural; pues la cultura, además de ser un legado o patrimonio histórico valioso que se conserva y transmite, es un conjunto de significados compartidos por personas y grupos humanos no sólo en el ámbito de una determinada cultura, sino en el espacio de la relación entre culturas distintas, de la propia con las de otros, en un proceso donde se universalizan rasgos de esas culturas diferentes que inevitablemente se vuelven mestizas (Gimeno Sacristán, 2001a).

En las actuales circunstancias, cuando ese intercambio cultural se ha acelerado por diversas vías, en un tiempo y en un espacio que se comprimen o empequeñecen cada vez más, se plantean posibilidades reales e inéditas de transformación de los sujetos sobre la base de la relativización y enriquecimiento de sus culturas propias con la apertura a la cultura de los otros, siempre en una perspectiva de equilibrio entre aquello que nos identifica con nuestras raíces, con lo local, y aquello que trasciende a éstas en la búsqueda de la universalidad. Un planteamiento, por cierto, nada alejado de lo que ya a mediados del siglo pasado nos decía Picón Salas (1993: p. 3): “La cultura de un país es la suma no sólo de las creaciones originales sino de los préstamos cambiantes que cada pueblo – aún el más modesto – debió realizar para configurar su Historia”.

Por supuesto, para la concreción de esas posibilidades de transformación de los sujetos, la educación representa un valioso e imprescindible instrumento de apoyo, siempre y cuando le asigne dentro de sus finalidades un lugar central a la cultura, como parte de un proyecto formativo que asuma de manera equilibrada, sin imposiciones ni distorsiones de cualquier tipo, la preocupación tanto por lo que es propio o cercano a los sujetos como por lo que les es ajeno, y salvaguarde, además, las libertades y la autonomía de los mismos. En tal sentido, queda claro que la educación debe repensarse para asumir un proyecto formativo que posibilite, de una manera reflexiva y activa, hacerle frente a lo que se califica como la pérdida de la capacidad socializadora de la escuela, puesta en evidencia en los

serios problemas que confronta actualmente esta institución para transmitir valores y pautas culturales fundamentales para la construcción de las identidades personales y sociales (Tedesco, 1996).

En cuarto lugar, debemos mencionar la presencia tan importante como avasallante de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales plantean nuevas exigencias a la comunicación pedagógica de los saberes y de las experiencias, al igual que a la construcción de las subjetividades en la dinámica de la vida escolar. Esas tecnologías nos brindan ciertamente inmensas posibilidades para, entre otras cosas, integrar distintas formas de expresión y comunicación de experiencias de aprendizaje, a través de la conjunción de la palabra escrita y hablada con sonidos e imágenes; para la constitución de comunidades culturales amplias; para aproximarnos y tomar conciencia acerca de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales; para relacionar la propia experiencia con la de otros distantes (Gimeno Sacristán, 2001a).

No obstante, más allá de asumir que estas innovaciones retan nuestras formas de enseñar y aprender en la institución escolar, asimismo es indispensable promover una actitud crítica y reflexiva ante tales tecnologías, a fin de enfrentar tanto las perversiones que surgen con su mal uso como las debilidades inherentes al alcance o significación de las mismas en variados aspectos.

Por último, nos parece que un elemento muy importante del nuevo contexto en el cual se sitúa el compromiso del Estado con la educación, es lo que Tedesco (2004) considera como el nuevo tipo de iniquidad, que al parecer ha sido propiciado por los "efectos indeseables" de la sociedad del conocimiento después de transcurridas tres décadas de su implantación y expansión. Así, dice este autor:

En contra de los pronósticos de las hipótesis optimistas sobre las potencialidades democráticas de una economía y de una sociedad basada en la producción de conocimientos, las economías productoras de ideas parecen más inequitativas que las que fabrican objetos. Tal como expresa Cohen, la propensión a excluir a los que no tienen ideas es más fuerte que la propensión a excluir a los que no tienen riquezas. (p. 19)

Se postula que en un contexto como éste – donde se prevé que los conflictos más significativos se darán en torno al control de la producción y distribución de la información y el conocimiento - la concertación sobre las políticas educativas es fundamental, pues implica abrir un espacio importante para la discusión y la negociación pública con los distintos actores acerca de sus opciones educativas, ante la crisis de las instituciones del Estado-nación provocada por la globalización y la pérdida de control democrático sobre un conjunto de decisiones políticas que ésta asimismo ha generado, tal como señala el autor indicado anteriormente. Para esos procesos de concertación democrática – concebidos como una forma de ejercicio de la solidaridad consciente y reflexiva – se piensa que el Estado debe apelar al papel de la educación como “transmisora de valores de solidaridad, que fundamenten políticas de redistribución tendientes a construir una relación virtuosa entre conocimiento, solidaridad y equidad” (Tedesco, 2004: p. 17). Esta función que le es asignada a la educación estaría en sintonía con el rol del Estado en cuanto a la responsabilidad de convocar a los distintos actores de la sociedad al diálogo, a la negociación, a la concertación, por una parte, y al manejo efectivo de la tensión existente entre los procesos de concertación y la toma de decisiones para garantizar la equidad, por la otra.

En relación con la obligación del Estado de propiciar la participación y concertación de todos los actores sociales en el diseño de las estrategias de acción educativa, tal planteamiento cabe vincularlo con el reconocimiento de la educación como un derecho, como un asunto que concierne básicamente a los sujetos sociales (Álvarez Gallego, 2001). Y en tal perspectiva, el Estado no debería perder de vista que:

Regular el derecho a la educación significaría crear las condiciones para que los sujetos definieran colectivamente el proyecto educativo de nación que se requiere para un país. La definición de la educación como derecho le está diciendo a los sujetos que lo ejerzan, que se organicen para decidir lo que quieren acerca de su propia educación. Es la nación la que debe dotarse de un proyecto educativo; cuando decimos la nación son las comunidades organizadas socialmente: comunidades territoriales, comunidades de intereses, gremios profesionales; otra cosa es el servicio que se presta; éste debería regularse y prestarse una vez que el derecho social a la educación esté definido. (p. 46)

Precisamente, este modo de concebir las implicaciones de lo que representa la educación como un derecho social se ha utilizado como parte de la fundamentación en el reclamo en nuestros días para que se apele al concepto de sociedad educadora. Se argumenta que si definitivamente logramos ponernos de acuerdo en reivindicar el carácter de la educación como un bien público, y no puramente privado -al reconocer su incalculable valor social- seguramente podríamos coincidir igualmente en la decisión de demandar un proyecto público vigoroso para la educación. Pero claro está, sin dejarnos arrastrar por dogmatismos ni rigideces en la concepción y desarrollo de ese proyecto público.

En modo alguno, ese proyecto tiene que pensarse forzosamente como un asunto que concierne sólo al Estado, aun cuando se le pueda reconocer a éste, no obstante, un papel de primer orden en tanto ámbito institucional donde la sociedad establece sus prioridades y se organiza para alcanzarlas. En otras palabras, dicho proyecto no hay que asumirlo obligatoriamente como expresión de un Estado educador omnipotente e intervencionista que secuestre el interés público al ignorar o desconocer el legítimo deber y el derecho de educar de otras instituciones sociales. De esta manera se plantea que la educación es necesario visualizarla como parte de un proyecto que, inspirado en un genuino interés público, logre armonizar de manera óptima -mediante auténticos mecanismos de concertación democrática- el protagonismo del Estado con la responsabilidad y la efectiva participación de la familia, los medios de comunicación, los partidos políticos, los gremios, las iglesias y las empresas, entre otros agentes de socialización. Hay quienes, llevando al extremo esta argumentación, sostienen la necesidad de pasar del concepto de Estado Docente al de Sociedad Educadora, pues se piensa que el papel del Estado en la educación puede visualizarse mejor y de una manera más pertinente cuando se le ubica en el contexto más amplio de la distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo de la educación (Romero Lozano, 1993).

Respecto a lo otro, a la búsqueda de la equidad social, es oportuno recordar lo que nos plantea en otro trabajo suyo Tedesco (1997): “la equidad como objetivo de la política educativa está fuera de discusión (...) el debate se ubica en las estrategias más eficaces para lograrlo” (p. 76). Y en la discusión de estas estrategias, por supuesto, un asunto

de importancia a considerar es cómo mantener simultáneamente tanto la preocupación por las diferencias, por las características distintivas o particulares de cada persona, como por la cohesión y la solidaridad como valor social. Efectivamente, tal como lo expresa el autor antes mencionado:

El diseño institucional de la acción educativa debe enfrentar el dilema de otorgar mayor autonomía a los establecimientos para adecuarse a la diferenciación social y cultural existente y, al mismo tiempo, evitar que la adecuación a las diferencias se convierta en adecuación a la desigualdad y se rompa la cohesión social mínima indispensable para la existencia de una vida en común. Estas alternativas, estas opciones diferentes, estos dilemas, son la fuente de numerosos malos entendidos, confusiones y ambigüedades que caracterizan los actuales debates educativos. Respeto a la diversidad y autonomía en la gestión han sido frecuentemente asociados o concebidos como sinónimos de privatización o de desresponsabilización del Estado. Políticas de equidad y de compensación han sido calificadas como resabios del pasado, del populismo demagógico o del estatismo ineficiente. Es preciso, en consecuencia, realizar un significativo esfuerzo de clarificación conceptual y política que permita superar la confusión y que oriente el comportamiento de los distintos actores sociales frente a las opciones de políticas educativas que se abren para el futuro. (p. 77)

3.2. América Latina

Tal como lo dice Romero Lozano (1993), desde el mismo inicio del proceso de gestación y constitución de las nuevas Repúblicas latinoamericanas – después de la Independencia y de la configuración política de los nuevos Estados - fue manifiesto el propósito y el esfuerzo por incorporar y desarrollar la educación como una institución y un servicio tanto público como nacional; instaurándose así el principio del Estado Docente con la impronta de la ideología laicista, positivista y liberal.

Ciertamente, en Latinoamérica la preocupación por la educación formó parte del activismo estatal que, iniciado por algunos de sus países en las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo XIX, tendió a aumentar en el transcurso del siglo XX hasta el comienzo de

los años de los 80 (Gómez Buendía/PNUD, 1998). Puede decirse que a partir de esos años, hasta nuestros días, el compromiso educativo del Estado en América Latina se enfrenta a nuevos y diversos planteamientos; en algunos de los cuales, por cierto, se llega hasta el extremo de abogar en contra de la continuidad del principio del Estado Docente que aún hoy se mantiene vigente. Esto último se pone de manifiesto en los debates donde se contraponen el concepto de sociedad educadora al del Estado Docente, tal como se indicó con anterioridad.

Pero, ¿cuáles han sido las ideas orientadoras de esa acción educativa del Estado hasta el presente en el ámbito latinoamericano? En el tramo histórico comprendido entre el siglo XIX y los primeros años de la década del ochenta, la educación representó, en un primer momento, un factor de integración política y de cohesión social, al servicio de la configuración y la consolidación de la unidad territorial y política, así como de la identidad nacional. Al respecto señala Romero Lozano (1993) que:

Las ideas-fuerza que estuvieron en el trasfondo de la acción educativa del Estado las encontramos en los escritos de pensadores, educadores y políticos como Simón Rodríguez, Andrés Bello y Faustino Sarmiento, y de muchos otros menos conocidos a nivel de la región, quienes en sus respectivos países y en diferentes circunstancias y momentos animaron y decidieron el rumbo de la educación. Todos ellos inspiraron sus ideas y propuestas en los principios de la "función política" de la educación y como factor fundamental del "progreso de los pueblos y naciones", de la integración y de la identidad nacionales, y como fundamento en el que debía sustentarse el ordenamiento social y estatal republicano. Todos ellos también confirieron a la educación primaria pública, universal, gratuita y obligatoria el carácter de prerrequisito para el logro de estos objetivos políticos y sociales. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a00b.htm>)

En un segundo momento del recorrido antes indicado, después de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un nuevo orden mundial y en lo que se considera como una nueva etapa del desarrollo de

América Latina, el Estado en la década de los años cincuenta reivindica el papel de la educación más allá de la preocupación por atender las exigencias prioritarias de la formación ciudadana y de la construcción nacional: La educación pasa a ser valorada, más bien, por su contribución a la formación de los recursos humanos para la producción y al desarrollo económico y social en general. Y esta reivindicación del valor económico de la educación, a la cual muchas décadas atrás no se hizo referencia explícita o se le consideró implícitamente en el señalamiento de la importancia de incorporar “saberes útiles” a la educación, va aparejada con la adopción por parte del Estado de la planificación como un instrumento y una estrategia fundamental.

Cabe anotar que en el balance que se hace de la gestión educativa del Estado desarrollista, distintos autores coinciden al destacar, entre otros aspectos, los referidos a los cuantiosos recursos invertidos en la educación y a los notables avances en la expansión matricular, sin dejar de mencionar, no obstante, las serias deficiencias que en materia de equidad y calidad aparecieron en la dinámica en la cual se inscribieron los éxitos alcanzados durante el período en consideración.

Por otro lado, desde los primeros años del 80 - a partir de los cuales los países de América Latina son testigos de la profunda crisis del modelo desarrollista que en ellos imperaba - se inicia un proceso que ya en la década de los noventa, por una multiplicidad de factores, la responsabilidad del Estado con la educación aparece situada en un nuevo contexto que incluso se ha proyectado hasta nuestros días. Ese escenario, en el que actualmente se sitúa el rol educativo del Estado en Latinoamérica, se ha perfilado fundamentalmente a partir de las particularidades de la repercusión en los países de la región de los cinco elementos antes señalados para el caso de los países de Europa y de los Estados Unidos.

Además, cuando hablamos de los desafíos educativos que se le plantean al Estado en nuestros países, es necesario recordar otro elemento que forma parte de las especificidades de ese contexto, el cual está relacionado con ciertas carencias arrastradas desde el siglo XIX, como se señala a continuación:

América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XIX; así que nuestros sistemas educativos tienen ahora que responder a una doble exigencia. Por un lado, acabar de cumplir la vieja promesa de la modernidad: una escuela efectivamente universal y efectivamente educadora. Y, por otro lado, preparar nuestras sociedades para el desafío pluralista de la postmodernidad y para su integración exitosa a la “aldea global”, caracterizada por industrias y procesos productivos cuyos insumos críticos son la información y el talento creador. (Gómez Buendía/ PNUD, 1998: p. XXV)

Para decirlo con las palabras de Casassus (2003), hay que tomar en consideración los rasgos de las sociedades latinoamericanas del siglo en curso, con tejidos sociales tradicionales que en la actualidad chocan con los procesos de globalización, de alto contenido tecnológico y de exigencias de información, y están acompañados al mismo tiempo con la agudización de procesos de fragmentación, violencia y desigualdad.

II. El Estado Docente en Venezuela: Del siglo XIX al trienio 1945-1948

Partimos de la premisa de que las reflexiones anteriores nos brindan un adecuado marco de referencia general para abordar un tema que también en nuestro país se caracteriza por ser bastante polémico en las actuales circunstancias. Pensamos que de este modo, al tomar como referentes los planteamientos con anterioridad, somos congruentes con nuestro interés de contribuir a abrir caminos a la discusión fructífera de tal asunto.

Hay dos puntos sobre los cuales nos queremos referir en la breve consideración que haremos a continuación de la tesis del Estado en Venezuela. Son ellos:

- La precisión acerca de la aplicación inicial de tal postulado en el contexto nacional.
- La visibilidad del Estado Docente desde el siglo XIX hasta el trienio 1945-1948.

1. La emergencia del espíritu del principio del Estado Docente

Uno de los aspectos más controvertidos del debate sobre el Estado Docente en el país, concierne a la interrogante acerca del momento a partir del cual fue asumido ese principio. Dos perspectivas habría que diferenciar al respecto. Por un lado, la de quienes sostienen que dicha tesis rige la educación venezolana a partir de la primera República, al considerarse que ya en la Constitución de 1811, en el Capítulo 9º, se les atribuía a los gobiernos provinciales la potestad de crear escuelas, academias y colegios (Márquez Rodríguez, 2005 y Márquez Rodríguez, 1964). Por otra parte, la de aquellos que han optado por hablar de la vigencia de ese principio desde la oportunidad de su establecimiento explícito en el artículo 53 de la Constitución de 1947, y de su definición inequívoca como fundamento doctrinario y administrativo de la educación en los artículos comprendidos del 1º al 6º de la Ley Orgánica de Educación de 1948.

Preferiríamos considerar, más bien, que tales puntos de vista hacen referencia a dos expresiones de un mismo proceso - el de la evolución en el tiempo del postulado del Estado Docente en nuestro país - que vistas comparativamente en el devenir histórico revelan tanto un avance en la madurez doctrinaria como en el nivel de formalización conceptual y teórica con que es concebido el papel educativo del Estado, como una mayor sistematización de la institución y del servicio educativo. No es difícil llegar a esta conclusión si se examina con rigurosidad el hilo conductor existente de un momento histórico a otro a lo largo de un recorrido en el tiempo que, si bien estuvo marcado por varias discontinuidades y cargado de grandes dificultades de diversa naturaleza, fue inspirado también por las ideas y las acciones de actores de nuestra sociedad y de otras latitudes que contribuyeron a darle cierta dirección y coherencia. ¿Acaso esa tesis del Estado Docente que fue establecida constitucionalmente en 1947 y definida en la Ley Orgánica de Educación de 1948, no estuvo perfilándose progresivamente a partir del Estado que asumió la función educativa desde el siglo XIX bajo la influencia, en distintos momentos, de la Ilustración, del Positivismo, del Pragmatismo y de otras corrientes del

pensamiento, y en correspondencia con los intereses políticos e ideológicos de determinados actores de nuestra sociedad a lo largo de ese período?

Si se insiste en dar una respuesta negativa a tal interrogante, quizá ello tenga mucho que ver con lo que dice Pino Iturrieta (2000): “El problema de la apreciación que ha predominado sobre nuestro siglo XIX, después de la independencia, radica en el hecho de servirse de una vara en extremo curiosa y exigente para medir el éxito de dicha travesía” (p. XI).

2. La visibilidad del Estado Docente

Hay dos elementos que traducen en la realidad el principio del Estado Docente: uno, de carácter normativo, plasmado en diversos dispositivos jurídicos (Constituciones, Leyes, Códigos y Decretos); otro, constituido por los hechos o realizaciones que hablan a favor o dan cumplimiento a lo anterior. Diríamos que ambos componentes representan en dos planos diferentes la huella del compromiso del Estado en materia educativa.

A continuación hacemos un esfuerzo por hacer visibles tales elementos en distintos tramos históricos de la vida del país.

2.1. Lo más destacado del siglo XIX

Si algo cabe resaltar en este punto, es el desequilibrio bastante pronunciado que se manifiesta en la presencia de los dos elementos antes señalados en la sociedad venezolana durante el período en consideración. Ello se evidencia en la gran desproporción que se da entre las varias referencias hechas a las responsabilidades educativas del Estado recogidas en Constituciones, Leyes, Códigos y Decretos, por un lado, y el muy precario espacio ocupado por el cumplimiento o ejecución de tales obligaciones, por el otro.

Una muestra significativa del componente normativo en tal situación de desequilibrio puede extraerse del trabajo de Márquez Rodríguez (1964), si se le presta la debida atención, entre otras, a las siguientes referencias:

- La Constitución de 1811, en la cual se atribuye la materia educativa a la competencia provincial. Los gobiernos provinciales podían crear escuelas, academias y colegios, y además tenían la potestad de adoptar medidas dirigidas a atraer a los planteles la población considerada apta para el estudio y la educación.
- La Constitución de 1819, que le daba a la Cámara de Representantes la obligación de velar por la educación pública y sus progresos mediante el decreto de establecimientos que se consideren convenientes. Interesa destacar en este caso, la mención que hace Prieto Figueroa (1950), como un elemento importante para el estudio de las disposiciones sobre la educación en la Constitución Venezolana del año 1947, del proyecto propuesto por el Libertador Simón Bolívar en la Constitución de Angostura de 1819, “tratado en el cual se preveía la educación obligatoria del niño desde su nacimiento hasta los doce años, bajo la dirección del Estado” (p. 17).
- La Constitución Grancolombiana promulgada en 1821, en la cual se evidencia la intención de crear la instrucción pública, aun cuando al mismo tiempo se establecían, si bien de un modo ambivalente, las bases jurídicas para el desarrollo de la educación privada.
- La ley sancionada por el Congreso Constituyente en el año 1821, dos meses antes de la promulgación de Constitución anterior, por la cual se organizaba la instrucción pública; y la nueva ley del 18 de marzo de 1826, también sancionada por dicho Congreso, a los fines de la reorganización y el arreglo de la instrucción pública.
- El Código de Instrucción Pública de 1843, mediante el cual se intenta abarcar en un cuerpo orgánico de leyes todo el sistema educativo, con el señalamiento de los organismos que formarían parte de la instrucción pública. Otro aspecto de interés de este Código concierne al régimen autonómico que estableció para las universidades.
- La Constitución de 1858 - que no pudo entrar en vigencia por los avatares de la Guerra Federal - en la que por primera vez se habla oficialmente de educación popular, y no simplemente de instrucción pública.
- El Decreto de 27 de junio de 1870, considerado como un hito en la historia de la educación pública venezolana, con el que se establece la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza elemental. Se establecía, mediante este Decreto, que la responsabilidad

docente del Estado se cumpliría, de manera conjunta y solidaria, mediante la Nación, los estados y los municipios. De acuerdo con Gustavo Adolfo Ruiz (Luque, 2001), lo positivo de tal Decreto consistió en que:

Creó un magnífico ambiente, centraliza la autoridad para manejar la cuestión educativa y le da base sólida (...) no obstante toda la propaganda y el carácter de popular que se adjudica, el Decreto de Guzmán no significó realmente para la gran masa una reivindicación o una forma de liberación de su condición. (p. 124)

Para este autor, Guzmán sólo ensancha las posibilidades del pueblo de alfabetizarse.

- El Decreto del mes de mayo de 1881, por el cual Guzmán Blanco creó el Ministerio de Instrucción Pública; iniciativa ésta que es considerada la mejor muestra representativa de la concreción del centralismo educacionista en Venezuela (Fernández Heres, 1998). Por cierto, dice también este autor que “la promulgación del Decreto del 27 de junio de 1870, antes aludido, y las iniciativas que en los años de gobierno del Presidente Antonio Guzmán Blanco, se tomaron para cumplirlo, pusieron las bases del proceso de tecnificación de la educación en Venezuela”.
- El Decreto reglamentario de la instrucción popular, dictado en el año 1894.
- El Código de Instrucción Pública de 1897, que respondió al propósito de lograr orden y organicidad en la educación.

Otras referencias importantes nos las proporciona Fernández Heres (1998), cuando hace mención del gobierno de la educación que le fue asignado de manera explícita al Estado con el Decreto promulgado el 21 de junio de 1820, como concreción de la definición de política educativa que hace Simón Bolívar en el Congreso de Angostura; y de la mantención de esa prerrogativa del Estado en los Congresos de la Gran Colombia y de la Constitución en Venezuela de 1830. Asimismo, es de tomar en consideración lo que el autor antes indicado llama las definiciones de políticas educativas que afloraron prohijadas por el pensamiento ilustrado, como la reforma de la Universidad de Caracas en 1827 por El Libertador, la reforma de los estudios médicos por José María Vargas y la creación de los Colegios

Nacionales, entre otras. También, el señalamiento de que partir de 1870 el centralismo sustituye al centro-federalismo y al federalismo, que malos resultados habían dado en el sector de la educación pública, lo cual se tradujo en uniformidad en la orientación de la política educativa y estabilidad por el apoyo financiero que recibe la instrucción elemental, en estado postración durante el ciclo 1830-1869.

Podríamos extendernos en los alcances de cada una de esas alusiones, incluso señalar otras; sin embargo, pensamos que lo antes indicado, en sintonía con el propósito de este trabajo, es suficiente para poner en evidencia los importantes esfuerzos realizados en el país para impulsar en el ámbito de la legislación la responsabilidad del Estado en materia educativa en el transcurso del siglo XIX.

Lo que sí estamos obligados a decir, es que lamentablemente tales esfuerzos en el plano normativo no estuvieron acompañados de un número importante de realizaciones que dieran fe de su cumplimiento. Ciertamente, en las deplorables condiciones que en distintos aspectos las guerras de Independencia le dejaron como saldo al país, muy difícilmente podían obtenerse resultados distintos a los que con un elevado nivel de precariedad se observaron durante el período en consideración. No cabía esperar otra cosa en un paisaje tan desolador como el que describe a continuación Pino Iturrieta (2000):

Si en las postrimerías del siglo XVIII la comarca se caracteriza por la prosperidad, cuarenta años después la distingue la bancarrota material. Las haciendas quemadas, la población disminuida, y el comercio en estado de parálisis son las piezas de un panorama de estrecheces que no se había experimentado desde el período del poblamiento. En la ruptura del tradicional estado de derecho, en la falta de administradores capacitados, en la interrupción del proceso educativo y en la desaparición de los hábitos creados en las épocas de paz, se encuentran otros datos que conducen al descubrimiento de un cuadro calamitoso. (p. XI)

Pero hay algo que no puede dejar de señalarse. Si reconocemos una gran insatisfacción desde el punto de vista de las ejecuciones de lo previsto en la legislación, ello no impide percatarse de que esos resultados precarios en la educación ocurrieron, no obstante, en una

época que en medio de los males anotados contó con protagonistas con un pensamiento educativo de avanzada que dejaron su huella imborrable en ella.

2.2. Desde 1900 hasta el trienio 1945-1948: avances y retrocesos

Tres momentos diferenciamos con el propósito de caracterizar brevemente este período en cuanto a la visibilidad del papel educativo del Estado, los cuales en su conjunto revelan avances y retrocesos intermitentes. Destacamos enseguida, los aspectos que consideramos más relevantes en cada uno de esos momentos, en lo concerniente a la presencia de los dos elementos referidos anteriormente: la traducción de los esfuerzos del Estado Docente tanto en el plano normativo como en el de sus ejecuciones.

2.2.1. De 1900 a 1936

Dos hechos sobresalen en este tramo. Por un lado, continúa el afán de producir muchas normas legislativas sobre la educación, con la particularidad de que varias de éstas no aportaron nada sustancial al respectivo régimen legal. Interesa destacar sólo aquí:

- El Código de Instrucción Pública de 1904, en cuyo articulado aparece consagrada la libertad de enseñanza, aun cuando al mismo tiempo establecía el control de los planteles privados.
- El Código de Instrucción Pública de 1912, que para los efectos del control de la educación mantenía los Consejos de Instrucción Pública.
- El Decreto del 28 de febrero de 1914, en el cual fue recogido en un solo texto legal todo lo relacionado con el magisterio.
- El Decreto Orgánico de la Instrucción Nacional del 19 de diciembre de 1914, que, al contemplar la libertad plena de la enseñanza, sirvió de criterio orientador para sostener que la supervisión y vigilancia de la enseñanza privada eran contrarias a la Constitución. Por cierto, no pocas críticas ha recibido este Decreto, al sostenerse que el mismo representa un retroceso en comparación con el sentido que se le daba a la libertad de enseñanza en la Constitución Federal de 1864 y en los Decretos de Guzmán Blanco dictados entre 1870 y 1883.

- La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1924, en la que se calificaba como escuela pública a todo plantel cuya enseñanza estuviese orientada a la obtención del algún título o grado oficial.

Por otra parte, en lo que respecta a las realizaciones educativas por la acción del Estado, una idea de las mismas nos las da Márquez Rodríguez (1964) cuando dice que en el año 1936 el panorama educativo era desolador, pues “nuestra educación seguía siendo para ínfimas minorías, mientras las grandes masas de la población, particularmente los sectores proletarios urbanos y rurales, permanecían totalmente al margen de los beneficios de la civilización y la cultura” (p. 99).

2.2.2. De 1936 a 1945

En el aspecto legislativo, conviene mencionar aquí la Ley de Educación de 1940, reformada posteriormente en tres oportunidades, que mantuvo y perfeccionó la norma referida al control oficial de los planteles privados plasmada en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1934 (Márquez Rodríguez, 1964). De acuerdo con esa Ley de 1940:

La enseñanza es libre, por lo cual toda persona tiene facultad para fundar cátedras o establecimientos docentes para enseñar en ellos, sin más limitaciones que las contenidas en la Constitución de la República. Pero luego esta ley establecía una diferencia sustancial entre la enseñanza, como facultad que todos poseen libremente, y el otorgamiento de títulos y certificados oficiales, que es un derecho exclusivo del Estado. (p.119)

Además, dicha Ley contenía elementos principistas complementarios de los que sirvieron de orientación a la importante reforma educativa que se adelantó en el año 1936, cuyos frutos se expresaron desde el punto de vista cuantitativo, en cuanto a la creación de escuelas y al aumento de maestros, y también, de un modo significativo, en el aspecto cualitativo, con el apoyo de las experiencias de otros países, como Chile, por ejemplo, que ayudaron a apuntalar la búsqueda de criterios modernos en el desarrollo de nuestra educación. De ello sirven como testimonios el impacto que tuvieron en la reforma de la educación primaria y de la educación media, respectivamente, la introducción de los aires renovadores de la Escuela Nueva y la estructuración del Instituto Pedagógico Nacional organizado sobre el modelo chileno.

2.2.3. De 1945 a 1948

El papel educativo del Estado, en este otro momento, se erige sobre una importante reforma legislativa llevada a cabo mediante:

- El Decreto 321, de fecha 30 de mayo de 1946, cuya finalidad específica consistía en la reforma del sistema de exámenes, si bien su mayor trascendencia estuvo en la diferenciación que consagró entre la educación estatal y la privada. Es necesario destacar que su preocupación estuvo en sentar las bases para lograr un nuevo sistema de evaluación, con normas que le daban ciertas ventajas a los planteles oficiales frente a los privados, con base en la concepción de que debía ser el Estado el único responsable de la orientación y del verdadero sentido del proceso educativo, tal como lo expresaba el ministro de Educación Nacional de entonces, Humberto García Arocha (Márquez Rodríguez, 1964).
- La Constitución de 1947, que en su artículo 53 rezaba que a todos los habitantes de la República se les garantizaba el derecho a la educación, y establecía explícitamente que la educación era función esencial del Estado, el cual estaba en “la obligación de crear y sostener instituciones y servicios suficientes para atender a las necesidades educacionales del país y proporcionar al pueblo venezolano los medios indispensables para la superación de su nivel cultural”.
- La Ley Orgánica de Educación de 1948, debida en lo sustancial al maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, en la cual se define ciertamente la tesis del Estado Docente en tanto fundamento doctrinario y administrativo de la educación del país. No sólo se asumía que la educación era función esencial del Estado, sino que también se mantenía el principio de la libertad de enseñanza, aun cuando limitado por la inspección y vigilancia del Estado (En consonancia con este principio, podía darse, fuera del horario escolar, la enseñanza religiosa a los niños cuyos padres o representantes lo solicitaran). Las razones de estas disposiciones ya previstas en la Constitución Venezolana de 1947, con las que se pretendía regular el derecho del pueblo a la educación y la intervención del Estado en la cultura, son expuestas por Prieto Figueroa (1950) en su trabajo titulado *De una educación de castas a una educación de masas*. En éste señala, además, el papel jugado

por la Federación Venezolana de Maestros con otros organismos para que se incorporaran en los preceptos constitucionales de 1947, las proposiciones sobre educación aprobadas por la XI Convención Nacional del Magisterio en el año 1946.

Podemos agregar dos notas sobre lo anterior, al prestar atención a un trabajo de Luque (1995): 1) esas reformas legislativas sirven a los propósitos de profundizar el proceso democratizador iniciado en el año 1936, en la perspectiva de superar las carencias fundamentales que tuvo éste y 2) esas disposiciones normativas están inspiradas en lo sustantivo del pensamiento orientador de la política de entonces, que, como dice el autor referido, puede resumirse en la tres formulaciones: “ESTADO DOCENTE, ESCUELA UNIFICADA Y HUMANISMO DEMOCRÁTICO. Tríada de una doctrina educativa afirmada en lo mejor de nuestra tradición y en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana” (Luque, 1995: p.36).

Aparte de la referencia a los aspectos legislativos más relevantes en este tramo histórico de la vida del país, también es menester no pasar por desapercibido lo que son considerados como los grandes logros en el desarrollo cuantitativo de nuestra educación en ese trienio: el crecimiento explosivo de la matrícula escolar en todos los niveles y una intensa campaña de alfabetización. Sin embargo, esos logros que se le atribuyen están acompañados por la muy baja capacidad que posee la institución escolar para retener en sus aulas a los estudiantes. Un rasgo negativo que por cierto también se observa con el aumento de la matrícula escolar a partir de la reforma educativa que se inicia en el año 1936. Incluso, se le detecta mucho más atrás, a propósito de la repercusión del Decreto del 27 de junio de 1870 de Guzmán Blanco, cuando se habla de la ineficacia de la escuela en esa época por el serio problema de la deserción.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿Un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. Madrid: OEI.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM ediciones. Colección Escafandra.
- De Puelles Benítez, M. (1993). Estado y Educación en las Sociedades Europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Madrid: OEI. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a02.htm>).

- Fernández Heres, R. (1998). *La educación en el siglo XIX*. 14 h. Caracas: Website de la Biblioteca Nacional de Venezuela.
- Gimeno Sacristán, J. (2001a). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001b). Globalización y Educación. *Revista de Educación*, número extraordinario. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Gómez Buendía, H. (1998). Educación: *La Agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Informe del PNUD. Colombia: PNUD y TM Editores.
- Luque, G. (2001). *Historia Oral. Momentos de la educación y la pedagogía venezolana* (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruiz). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela.
- Luque, G. (1995). Hacia la educación popular, democrática y nacional: Venezuela 1945-1948. *Revista de Pedagogía*, 42. Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Márquez Rodríguez, A. (2005). El Estado Docente. *Tal Cual*. Diario vespertino. Caracas, viernes 1º de julio.
- Márquez Rodríguez, A. (1964). *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*. Caracas: Autor.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Antropos y Convenio Andrés Bello.
- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (Siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Madrid: OEI. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a04.htm>).
- Ossenbach Sauter, G. (2001). Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. *Cuadernos de la OEI*, 3. Madrid: OEI.
- Pedro, F. (1993). Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: Situación actual y tendencias de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Madrid: OEI. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a03.htm>).
- Picón Salas, M. (1993). *La cultura del "hábitat". Venezuela Independiente. Evolución Político-Social 1810/1960*. Caracas: Grijalbo.
- Pino Iturrieta, E. (2000). *Fueros, civilización y ciudadanía*. Caracas: UCAB.
- Prieto Figueroa, L. (1950). *De una educación de castas a una educación de masas*. Cuba: "Víctor".
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad*, 146. La educación y el cambio social. Caracas: Editorial Texto.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo. *Proyecto Principal de Educación*. 35. Disponible en [http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/1f3bf7cc04e23bff042569d9006625f2/\\$FILE/7755.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/1f3bf7cc04e23bff042569d9006625f2/$FILE/7755.pdf)

- Romero Lozano, S. (1993). La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Madrid: OEI. (<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie01a01.htm>).
- Tedesco, J. C. (1997). Educación, Mercado y Ciudadanía. *Revista Colombiana de Educación*, 35. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tedesco, J. C. (2004). ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Madrid: OEI.
- Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, 146. Caracas: Editorial Texto.