

## **MODERNIDAD, CULTURA Y DESARROLLO EN VENEZUELA\***

Modernity, Culture and Development in Venezuela

*Luis Chesney Lawrence*

### **RESUMEN:**

Este artículo tiene como objetivo estudiar la relación entre desarrollo y cultura, para lo cual las categorías de la modernidad ocupan un lugar destacado, enfocado centralmente a la situación venezolana. Se ha considerado oportuno profundizar este estudio sobre la base del marco conceptual de la modernidad e inquirir sobre este modelo, poco conocido en su aplicación, con el fin de recorrer su origen, teorías que la explican y los alcances que puede tener en algunos aspectos del desarrollo nacional. Este examen toma como escenario una visión histórica de la modernidad hasta los tiempos actuales, la contemporaneidad, con una visión panorámica, deteniéndose en los puntos más álgidos para observar especialmente sus efectos sobre la cultura y la educación en el país. Para su realización se recurrió a una extensa revisión bibliográfica sobre la cual se plantearon las principales secciones que estructuran el ensayo.

**PALABRAS CLAVE:** modernidad, cultura, educación, desarrollo.

---

\* Recibido: 02-03-2007. Aceptado: 30-04-2007.

\*\*\*\*\*

#### **ABSTRACT**

This article pursues as an objective the study of the relation between development and culture. In this sense, the categories related to modernity occupy an important place focusing mainly on the Venezuelan situation. It has been considered important to deepen this study on the basis of the conceptual frame of studying modernity and enquiring about this model not too well known in its application, so as to pursue its origin, its explanatory theories and its reaches specially in relation to some aspects of national development. This review emplaces itself within a historical vision of modernity and reaching up to recent times, this is to say contemporary times, with a panoramic vision, and specially focusing in the most important points so as to observe its effects upon culture and education in the country. An extended bibliographic research was undertaken in order to select the sections considered most important for this essay.

**KEY WORDS:** Modernity, culture, education.

\*\*\*\*\*

#### ***INTRODUCCIÓN***

Dentro de los enfoques que se efectúan para estudiar los problemas del desarrollo y, muy especialmente los de la pobreza, las categorías de la modernidad ocupan un lugar destacado. El caso venezolano con los relevantes estudios hechos por equipos de especialistas puede servir de ejemplo para esto. Por lo cual, se ha considerado oportuno profundizar sobre este marco conceptual e inquirir sobre este modelo con el fin de conocer su origen, teorías que la explican y los alcances que puede tener en algunos aspectos del desarrollo cultural de Venezuela. Tal es el objetivo de este ensayo, en el cual se analiza este tema en sus fundamentos y en estrecha relación con alguna situación que puede haber ocurrido en el país.

Este examen toma como escenario el tiempo desde el origen de la modernidad (en lo conceptual) hasta los tiempos actuales, la contemporaneidad, con una visión panorámica, deteniéndose en los puntos más álgidos para observar especialmente sus efectos sobre la cultura y la educación en el país. En todo caso, como limitante se puede decir que él mismo es un estudio introductorio, que forma parte de una investigación de mayor alcance en torno al desarrollo y la cultura venezolana, lo cual no significa más que una posibilidad de interpretación crítica para entender mejor como podrían actuar estos procesos. Para su realización se recurrió a una extensa revisión bibliográfica sobre la cual se plantearon las principales secciones que estructuran el ensayo.

El tema por otra parte, remite irremediabilmente al pasado, que es donde se instalan las reflexiones que puede hacer el hombre, quien es la medida de todas las cosas, y eso es lo que lo ubica en la historia como sujeto destacado, lo cual en términos modernos se ha denominado el ser humano, capaz de concebir su propio mundo, de pensarse así mismo y en función de otros. Tampoco se trata como lo hicieron los hombres y mujeres del Renacimiento, inspirados en el arte, la poesía y la cultura clásica, de iniciar la prodigiosa tarea de recuperar y actualizar el pasado, sino más bien de abrir los ojos y maravillarse ante el lugar en que ubicaron al ser humano, su compromiso con la educación y la defensa de la libertad y la creatividad humana.

Nunca estará demás decir que en el fondo, las aspiraciones de una investigación como la actual son las de un atractivo deseo no sólo de saber y conocer sus componentes conceptuales y prácticos, sino también tratar de entender lo que ocurre en su interior y, por tanto, discurrir nuevas ideas para intentar dar solución a los graves problemas del desarrollo venezolano.

### ***LA MODERNIDAD***

Uno de los signos más característicos de la vida contemporánea es el de considerar el saber humano basado en disciplinas u otras

segmentaciones similares que orientan sus conocimientos, las cuales fueron creadas precisamente por la modernidad, la que con sus diversas propuestas y premisas fueron articulando el actual discurso del saber, del ser y de su alcance existencial. Esto es lo que ha creado un cuerpo organizado que se funda en las instituciones e individuos que constituyen la trama de la cultura contemporánea, especialmente occidental.

El cambio ocurrió en el siglo XVII e involucró a muchas actividades, de hecho todo cambió y luego se ha constituido en un punto de referencia sobre el cual se producen fenómenos en función de la modernidad, bien sea para entender su pasado o futuro, es decir, situarse en lo pre o post moderno.

Históricamente, el término moderno se apoya en la locución latina *modernus*, la cual devino pronto en *modus hodiernus*, vale decir al modo de hoy, lo que llevaba implícito la diferencia fundamental con lo antiguo, entendido como algo distinto a lo de ayer. También existe otra interpretación que apoyada en los cambios artísticos ocurridos durante el renacimiento italiano (siglos XIV-XVI) que hablaban de lo moderno teniendo una connotación referida a lo clásico, de origen greco-latino, expresando así que su arte reflejaba la “*antica e buona maniera moderna*” de hacer las cosas.

Lo importante de aquellas interpretaciones es que ellas llevaban implícito, sin duda, la concepción de un proyecto, de un sistema de creencias, de razones y de gustos que surgían de una cultura propia, con su natural identidad, la occidental, que con el tiempo se generalizó y utilizó a todo cuanto tuviera que ver, interpretar y comprender la realidad circundante, aunque esta mirada por su mismo origen, como se habrá notado, llevaba en sí un sentido unívoco, total, absolutista, riguroso y, hasta cierto punto, déspota.

En términos económicos, la modernidad se ha simplificado al identificarse con la infraestructura técnica y social que incorpora la revolución industrial, especialmente desde 1800, época de los grandes

adelantos tecnológicos en la electricidad y el combustible, diferente a la tecnología del vapor de un siglo anterior en Inglaterra, y también muy disímiles de la existencia de los novedosos medios de comunicación masiva que surgían más adelante para asombro del mundo.

Sin embargo, la comprensión de la realidad misma, hecho que acapararía la atención a poco andar y que se transformaría en un principio incuestionable, fue la mirada profunda e inquisidora que daría el avance de la ciencia. Ésta, con rigurosidad metodológica, dio cuenta de una explicación y una sistematización para toda una época (aunque no es la única que podría existir) de lo que se asumía como realidad.

Frente a la visión teológica que prevalecía desde la Edad Media centro infalible y único del conocimiento y aprehensión de la realidad, que se consideraba “la reina de las ciencias” y a la que se supeditaban todas las demás disciplinas, ahora surgía violenta, súbita y resuelta, otra forma modélica de entender la realidad y las cosas, aunque asumiría similares retos, rutas y destinos. Así se manifestó el pensamiento científico, como bien lo explica Miguel Martínez Miguélez (1997):

Durante los últimos siglos de la Edad Media, XIII y XIV, y especialmente en el renacimiento, el punto de apoyo, el fulcro, el referente lógico, va pasando de la religión a la razón, de la teología a la filosofía y a la ciencia. El hombre occidental comenzará a aceptar las ideas en la medida en que concuerden con su lógica y razonamiento, con sus argumentos de razón, y no por tradición o por exigencias dogmáticas(...). A la visión premoderna del mundo como unidad cósmica integrada le sucede una visión descentrada, diferenciada en compartimientos, subsistemas con su lógica propia y una pluralidad de valores: los valores de la ciencia, de la ética, del arte, etc. (p. 20).

Por estas razones, a partir del siglo XVII, con el protagonismo de la razón, la ciencia adquiere su carácter privilegiado en la visión del mundo, y como ente suprahumano se constituyó en garante de la verdad, distante de cualquier aproximación cultural o religiosa. De ahí que la mentalidad científica moderna implique una relación de dominio por

parte del hombre sobre la naturaleza (agravada por la misma imposición que desde los siglos anteriores también había impuesto la visión cristiana sobre el mismo tema). Ahora, el estudio de lo natural debía replicarse para permitir su entendimiento científico, es decir, conocer su comportamiento como algo previsible o anticipable y, también por ende, proyectable con certitud.

El resumen de estos conocimientos, expresado en lenguaje de la ciencia sería una fórmula, ecuación o expresión matemática preferiblemente cuantificable, valorado en sus cantidades, la cual al ser activada produciría la re-creación del fenómeno. De ahí a las predicciones había sólo un paso: *los fenómenos naturales eran regulares, calculables y predecibles*. Esta es la razón misma de su existencia. De no ser así, éstos serían ilegítimos, denominados con adjetivos como el de aberraciones naturales, excepcionales, indignas de ser objetos de estudio.

Así se fue construyendo el paradigma científico moderno. Como un conjunto de formas y procederes que rigen una visión metódica del mundo y de la realidad, también denominado paradigma newtoniano-cartesiano, porque estos dos científicos le dieron sus bases físicas y filosóficas, respectivamente, aunque su origen podría remontarse a los griegos del siglo IV AC.

El inicio lo dio Isaac Newton (1642-1727), quien desarrolló una concepción mecanicista y matemática de la naturaleza universal certera (no hay que olvidar a Galileo, quien desempeñó un papel fundamental en la mezcla de matemáticas y física y en la promoción de una nueva visión del mundo, sostenida en las ideas de Copérnico), cuando descubre la atracción gravitacional que ejerce la Tierra sobre los cuerpos que están sobre ella, así como la del Sol sobre los planetas, régimen que denominó *ley*, por ser aplicable a toda la materia. Por esta razón, la imagen del universo newtoniano es “la de un gigante mecanismo de relojería, completamente determinista” (Ibid.), en donde todo se explica

por medio de cadenas mecánicas interdependientes de causas y efectos, modelo físico que luego sería adaptado al mundo viviente por empiristas ingleses como Locke, Hobbes, Berkeley y Hume.

Igualmente, René Descartes (1596-1659), expuso el dualismo cartesiano o separación de la mente (*res cogitans*) de la materia (*res extensa*), con lo cual daba el importante paso de poder estudiar el mundo material como una especie de *objeto*, de donde deriva la locución “objetivo” u “objetivamente”, es decir, sin relación con el sujeto que él estudia. Según esta teoría, la metodología cartesiana para poder comprender algo debía “fragmentar todo problema en tantos elementos simples y separados como sea posible” para su estudio objetivo, lo cual se constituyó en un paradigma de la ciencia por más de tres siglos.

Pero este fin naturalmente equivaldría a decir, que la ciencia moderna divide para controlar. Como señala Martínez Miguélez, este paradigma newtoniano-cartesiano, “valora, privilegia, defiende y propugna la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible... la lógica formal y la ‘verificación empírica’” (p. 77). El paradigma funciona muy bien cuando se trata de cuerpos de tamaño intermedio, pero cuando “el objeto de estudio se aleja del campo físico intermedio hacia el mundo microfísico o submicrofísico, hacia el mundo biológico, psicológico o sociológico, su inadecuación se pone de manifiesto hasta anularse completamente” (Ibid.).

Por tanto, la modernidad científica, disciplina dominante de la época, da efectivamente una visión mecanicista del mundo, regida por pautas observables, repetibles, reconocidas y altamente predecibles hacia el futuro, es decir, todo se explica a partir del establecimiento de un sistema cerrado en movimiento, determinista y regulable linealmente (aunque naturalmente hubo en su tiempo críticas a este determinismo, especialmente porque infringía la libertad divina de intervenir al mundo).

Por otra parte, ello también implicaba que la realidad lo era tal, en la medida en que fuera percibida y registrada por el intelecto y la razón, limitada por su alcance sensorial u organoléptico, por ello todo lo que existía debía ser confirmado por la intelectualidad humana. Todo existe sólo si se puede percibir y registrar positivamente por la razón, con lo cual ya se enunciaba su *positividad*, negadora de lo que no es, y se constituía en la representación formal de esa realidad.

Por tal razón, el positivismo -que fue el fundamento de la visión moderna de la realidad y del método científico clásico, al conectar lo observado con lo conocido, y por ende su teoría-, es un realismo que visto a la luz de la contemporaneidad muestra su carácter ingenuo, y hasta cierto punto utópico, tal como lo evidenciaba Augusto Comte (1798-1857), quien postuló elevar el valor de la ciencia por sobre el derecho natural, como algo ineludible. Así, la razón cartesiana excluía lo subjetivo, lo “subjetivo”, propio de lo que deviene del sujeto, ente separado de la realidad, el cual sería de ahora en adelante sólo un observador “objetivo” de los objetos de esa realidad, impidiéndole modificar su realidad universal, única y absoluta.

La debilidad del positivismo quedaba a la vista, su pretensión de ser objetivo, porque apenas aparece la sombra que nubla el comportamiento de lo real (y ya el fantasma de Einstein se aparecía por los cielos de la ciencia, limitando su alcance) se anunciaba que sólo tenía una validez limitada. Ello vendría a demostrar también que la causalidad en el mundo físico es problemática, que es difícil establecer modelos formales y que las observaciones, especialmente las percibidas por el hombre están marcadas por supuestos ya existentes en su intelecto, en sus propios mapas mentales.

En definitiva, las ideas antes expuestas son los supuestos de orden cultural que han hecho que la modernidad no pueda ser tan coherente cuando enfrenta la noción de la realidad, esencialmente incognoscible en última instancia, “la percepción de la realidad siempre es parcial”,



sensorialmente sigue siendo válida, relativa, pero no es total, la realidad desde esta nueva perspectiva es parcial, puede ser presentada con modelos intelectuales y en sistemas abiertos, pero siempre será sólo una *re-presentación* (Almarza, 2002, p. 42).

El fin del positivismo (a pesar de que para algunos aún existe) comienza cuando Henri Poincaré (1854-1912) introduce problemáticas que escapan y perturbaron la linealidad newtoniana, lo cual dio paso a los sistemas dinámicos. Luego, sería Kurt Godel (1906-1978), quien en uno de sus teoremas demostró que los sistemas formalizados no eran axiomáticos, es decir, que su indemostración no es posible, así cualquier sistema completo excluye lo no contradictorio; y su propia contradicción, por tanto, está implícita. Godel, en 1931, desarrolló su teorema de la *incompletud*, en donde se demostraba que todo enunciado sobre números era lo mismo que un enunciado acerca del enunciado sobre números. Se produce entonces una circularidad lingüística que se plantea reflexiva sobre sí misma e implica que el enunciado (lenguaje) sobre un enunciado (metalenguaje) hace que ambos se fundan en uno solo, dejándolo incompleto y, por tanto, cualquier intento de definición queda por tanto suspendido. De ahí que la formulación positivista, cerrada y determinista, desafinaba frente a su definitividad certera. De aquí deviene aquello de que todo puede ser cierto o falso, y que estas cualidades van implícitas en su mismo enunciado.

Como ejemplo ilustrativo y, para mostrar su aplicación, se podría citar la frase de Epiménides, cretense de la antigüedad, quien decía: “todos los cretenses siempre mienten”, enunciado en el cual va implícita su propia negación e inconsistencia, por cuanto el propio autor de la frase es un cretense y, por lo tanto, miente. Entonces, el enunciado puede ser tan cierto como falso, es decir, que es cierto y es falso a la vez, base de la apertura del sistema y de los presupuestos post-estructuralistas y de la teoría de la obra abierta de Humberto Eco. La

aparición de la física cuántica y la de las partículas subatómicas llevaron a una nueva explicación en este camino, cuando se definió el principio científico de la *incertidumbre*, con lo cual la visión científica actual (que viene a partir de los años treinta del siglo XX) sobre un determinado fenómeno dilucida que nunca podrá ser precisa y definitiva. Así, se ubica el ser de las cosas en dominios más propios de instancias cercanas a lo trascendente, en asociación con lo no material, tal vez, espiritual o divino.

La visión sociológica que aporta Anthony Giddens (1993, cit. por Luis P. España, 2005) explica que una sociedad exitosa debería incorporar cierto tipo de creencias que faciliten el logro de sus objetivos, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, en lo cual residiría lo moderno. En términos prácticos, se manifestaría en “el control que tengan los individuos sobre su existencia y su propia realidad (*locus de control*), la propensión a actuar en los ámbitos públicos bajo la regulación de normas universalistas, roles específicos y orientados hacia la colectividad; así como la capacidad de posponer gratificaciones de corto plazo y de evaluar a sus semejantes en razón de lo que hacen y no de lo que son; la confianza en las personas y las instituciones sociales (*variable-patrón*)” (p. 32), características que conducirían a comportamientos productivos y cívicos capaces de superar una vida miserable con arreglo a convenios institucionales y sociales modernos, conceptos que han sido aplicados a la realidad venezolana para enfocar su situación de pobreza, que se verá con mayor detalle en la sección dedicada a analizar la situación particular del país.

Tal vez, como opinan algunos, el gran hallazgo de la modernidad fue lo reflexivo, la autorreflexividad que permite el distanciamiento del mundo, que posibilita desde afuera interrogar y poner en evidencia los imperativos del poder y la verdad, la fragilidad de la certeza, el alcanzar un límite, el pensar en una trascendencia, la mirada irónica, el brote de paradojas y absurdos, de lo grotesco y la parodia, como una nueva afirmación de lo humano.

De todas formas, la comprensión del mundo sufrió un gran revés con el avance mismo de la ciencia, desde las físicas, ahora difíciles de llamar exactas, hasta la humanas. El modelo de la modernidad, causa-efecto, determinista, predecible, cuantificable, implicaba una idea de desarrollo lineal o secuencial que el mismo avance de la ciencia cuántica rompió al hablar de no-linealidad, de aleatoriedad o de azar de los fenómenos. La idea de una realidad única y verdadera se quebrantó, las aberraciones de la ciencia dieron paso a otras explicaciones, visiones y modelos más culturales, tal vez no tan precisos, pero que con precaución advierte William Demastes (1998), “podemos estar seguros de algunos patrones cualitativos pero nunca lo estaremos con precisión de los comportamientos cuantitativos de los procesos dinámicos de la naturaleza” (p. 70).

Todos los relatos, narrativas y utopías que ha presentado la modernidad para dar un orden y una visión del mundo han presentado fallas y hoy son criticados. Su máximo exponente sería el progreso, que se puede constatar objetivamente, sin embargo no ha garantizado que sus beneficios se puedan extender a la totalidad de los seres humanos; los grandes avances de la humanidad, en gran medida tecnológicos han significado beneficios y también perjuicios, como lo evidencian la contaminación ambiental, el recalentamiento del planeta, las rupturas de la capa de ozono, el hambre en amplios sectores del planeta, la mortalidad infantil, el subdesarrollo, la pobreza generalizada del Tercer Mundo o la destrucción de sus bosques.

Se podría decir, para ir cerrando esta sección, que el mundo modélico impuesto por la modernidad, que se imaginaron los modernos del siglo XIV, se constituyó en el modelo mismo de la cultura occidental, hasta que como dice Umberto Eco (1961, p. 12), “la crisis de este orden y la instauración de nuevos órdenes, la búsqueda de módulos abiertos capaces de garantizar y fundamentar la mutación y el acaecimiento y, por último, la visión de un universo fundado sobre la

posibilidad, como sugieren a la imaginación la ciencia y la filosofía contemporáneas”, intentara cancelar aquella pretensión moderna.

También, como explica Massimo Desiato (2005), una de las grandes trabas de la modernidad ha sido su limitación para convertirse en una visión compartida por las grandes mayorías, “la modernidad ya no encanta: más bien genera constantemente un doble desencanto”. Su error más grande ha sido llevar la distorsión de su concepto, de lo moderno, a su simplificación con lo de la “modernización”, sólo sustentada en el desarrollo material, reducida a la técnica y al bienestar inmediato. No era suficiente por dos razones (produciendo un doble desencanto): al alcanzar el bienestar se acostumbran a su nivel y lo consideran un “progreso sin fin”, y un modelo de este tipo no puede perdurar, es casi imposible; luego, este modelo implica una fuerte exclusión. Su inserción se ha hecho a costa de grandes masas de la población, aunque se sigue ofreciendo el modelo. Explica Desiato que este sentido de vivir para ganar más y más dinero terminará en una gran insatisfacción, sobre todo si se fracasa, y se pregunta “qué sentido tiene un mundo donde el dinero es el valor supremo y donde, sin embargo, ese dinero no se reparte” Esto es lo que socava a sí misma las bases de la modernidad.

No obstante, la crisis de la modernidad no implica el fin de la tecnología o de la búsqueda del bienestar, lo que ocurre es que ya no se puede seguir encantando a la gente, el concepto pierde valor, se devalúa, deja de ser entendible para las masas y no la asumen ni defienden. Más bien se tornan en enemigos por la resistencia que implican categorías en su uso, como la de denominar “irracionales” o “desprovistos de sentido” a aquellos que la cuestionan.

Aún así, la modernidad continúa fuertemente arraigada en la cultura contemporánea, especialmente su desviación conocida como la modernización, en donde al menos se rescata el exiguo concepto “de poner al día”, tema que será motivo de mayor examen al estudiar el caso del desarrollo venezolano, más adelante.

Sin embargo, y tal como ya se podrá haber observado en lo dicho anteriormente, en el contexto sociopolítico de comienzos del siglo XXI esta visión de la modernidad se ha encontrado no sólo con una fuerte crítica e, incluso, oposición, sino que también en un franco conflicto entre los propios países occidentales, como son las pugnas surgidas entre Europa y Estados Unidos (especialmente sobre el enfoque del conflicto en Irak), sino también con el choque frontal cuando se les confronta en términos de un proceso de globalización, postcolonial, en donde se habla concretamente de un *choque de civilizaciones* que pone en peligro el llamado *fin de la historia* alcanzada por las sociedades herederas de los valores proyectados desde la Ilustración europea, los que ahora se denominan simplemente *valores universales*, como se les conoce comúnmente.

Pues bien, en este nuevo escenario surgen los llamados *valores asiáticos*, que resisten fuertemente esta tendencia unilateral, terciando en esta pugna y constituyéndose en necesario contrapeso a los aspectos negativos de los valores universales, impulsando el multilateralismo.

El debate se produce a fines del siglo XX en China, cuyos teóricos rechazan la modernidad occidental en favor de una postmodernidad China, como se manifestó abiertamente en el debate Guerra y Paz en el siglo XXI, organizado por el Foro de Barcelona en el año 2003 (con la participación de R. Kagan, A. Giddens y otros), en donde se pusieron de manifiesto todas las reflexiones ya mencionadas. Resumiendo esquemáticamente los argumentos, se puede decir que, desde la visión norteamericana, basada en los conceptos teóricos de Thomas Hobbes, que frente a un mundo peligroso y desordenado se necesita perentoriamente la intervención activa, decidida y unilateral de una potencia fuerte como los Estados Unidos, única superpotencia que puede imponer un orden; mientras que por otro lado, la visión europea, basada en los principios de Emanuel Kant, que frente a la misma situación inicial explicara que el mundo podría regirse de una manera ordenada y consensuada a través de instituciones multilaterales (Cidob, 2003).

La pregunta que subyace en este debate y que en su momento propuso Francis Fukuyama deriva de entender a la modernidad como una época y un proceso histórico ya consolidado, terminado o en vías de serlo, ¿cómo sería o cómo debería ser el período que le sigue? Porque si lo posterior no representa algún cambio, entonces sería una continuación, pero si difiere del anterior, esta postmodernidad podría representar un modelo distinto y alternativo a la modernidad.

Aquí es en donde entra el tema de los valores asiáticos y la postmodernidad China, porque resulta curioso que muchas de las raíces más profundas de la ilustración se encuentran en el contacto cultural que existió entre China (Asia, en general) y Europa a lo largo de los siglos XVII y XVIII. En efecto, ya en 1601 llegaron a Beijing los jesuitas europeos, los cuales actuaron libremente bajo una amplia tolerancia cultural del imperio chino. Esto contrasta con la situación religiosa fundamentalista que prevalecía en esa misma época en Europa, auspiciada por la Santa Inquisición que combatía a muerte cualquier heterodoxia.

Esto fue lo que abrió las puertas para un importante intercambio cultural entre Europa y China, la que duró sólo un siglo hasta que el imperio chino también llegó a los mismos extremos de la intolerancia europea (incluso se dice que las traducciones que hicieron los jesuitas al latín de las obras de Confucio podrían haber influenciado posteriormente a algunos pensadores europeos como Leibniz, Voltaire y probablemente Montesquieu). Durante esta época, que culmina con la salida de los jesuitas de China a fines del siglo XVIII, la imagen de Europa en China fue excepcional, creándose la imagen de una cultura *chinois*. Luego de estos hechos vendrían las embajadas que intentaron introducir a la modernidad vía armada. Por esta razón en la tradición China se encuentran elementos de esta modernidad europea, pero fueron justamente estos mismos elementos los que se levantaron en la cultura, estructuras socioeconómicas, psicológicas y políticas para impedir su

consolidación (especialmente para impedir la expansión imperial europea de los siglos XIX y XX), y así abrieron paso a la ideología de la tradición y a su sistema de valores, conocido como *valores asiáticos*.

Durante el siglo XX, y luego de prolongadas guerras internas de los señores de la guerra y la invasión japonesa, en 1949 Mao Zedong fundó la República Popular China. En su continuada disputa con los Estados Unidos, esta China siempre siguió dos rutas opuestas: una, de rechazo total a su cultura tradicional porque en ella se encontraban los obstáculos para su desarrollo comunista, debido a la inclusión de elementos de la modernidad; y la otra, caracterizada por su deseo de apropiarse sólo de sus avances científicos, sin que con ello se alterara su esencia tradicional. Mao fue un ejemplo de la primera tendencia, que prefirió borrar la tradición a favor de su propia visión ideológica, con una política de permanente lucha de clases, lo cual impidió la modernización del país. Deng, su sucesor, tipifica la segunda versión, en la cual se pusieron en marcha una política de apertura, sobre la base de un pragmatismo político y el deseo de crear un mercado con características de un gobierno socialista dictatorial.

En términos del pensamiento simbólico oriental, en donde Mao había dicho “mejor rojo que experimentar”, Deng replicó, “no importa si el gato es blanco o negro mientras cace ratones”; agregando, además, “enriquecerse es glorioso”, sugiriendo que China y su sociedad eran como “un pájaro en una jaula”, pueden tomar aire del exterior pero el pájaro no puede escaparse de la jaula. Así, China se preparaba para saltarse la modernidad, perdida en el baúl de su propia historia, intentando pasar de una vez a la postmodernidad China, salto que se sostenía en la inmensa fortaleza de un sistema educativo forjado a través de siglos de profundas y sólidas tradiciones culturales y de ejercer un gobierno autoritario.

Como conclusión, se podría señalar que el problema de la modernidad se rodea de una abundante y fuerte crítica a su florecimiento,

especialmente en lo que se refiere a la existencia de los valores universales de la Ilustración. Aunque debe quedar claro que cualquier discurso en este sentido podrá discrepar del espíritu occidental que los anima, pero no se podrá negar la existencia de valores universales, aunque estos no procedan de la Ilustración europea. Justamente la constatación de que existen otros sistemas de valores, como los asiáticos u orientales, impide la universalidad de ellos, como opina Amartya Sen (1996) al decir que se puede llegar a los mismos valores universales a través de diversos sistemas, como los asiáticos, que proceden de lo hindú, budista, musulmán, Confucio y otros que marcan la diferencia entre sus países (por ejemplo con Malasia o Singapur), aunque los cuales vistos en detalle también podrían ser un arma de doble filo, porque algunos surgen de las mismas fuentes de la ilustración más aspectos denominados nativistas, con algunas particularidades importantes, como el hecho de que la comunidad prevalece sobre el individuo, el orden y la armonía sobre la libertad particular, el rechazo a la separación de la religión de otros aspectos de la vida, un énfasis en el ahorro y la moderación en los gastos, insistencia en la necesidad de trabajar con eficiencia, respeto hacia el líder político, lealtad hacia la familia y, en definitiva, el espinudo fondo de que están convencidos de la existencia de una gran transformación que avanza sin cesar y que implica el ascenso de Oriente y el ocaso de Occidente.

#### ***LAS TEORÍAS ESPACIALES EN LA MODERNIDAD***

Los conceptos más relevantes de la geografía tienen relación con aspectos, entre otros, como el espacio, el territorio, la región o la relación sociedad-naturaleza. Entre estos, el espacio es muy destacado y muchas veces considerado como el objeto central del estudio y entre sus variaciones también destaca el espacio de percepción, que es la imagen que el hombre se traza de sí mismo y de los demás, es decir, surge de la realidad, del pensamiento y de la historia.



Durante el período de la modernidad, se pasó por distintas etapas del conocimiento y progreso de las variables espaciales, cruzando desde el asombro de los descubrimientos de las nuevas tierras que no eran otra cosa sino la proyección de las ideas modernas, como lo fueron el paradigma heliocéntrico de Copérnico, las experiencias de Galileo y los propios inventos y avances que la ciencia iba proponiendo, como ya se ha visto en secciones anteriores (Rojas, 2005, pp. 145-152). En realidad el avance de la razón hizo que estos estudios pasaran de lo descriptivo y panorámico, general, a lo reflexivo, a explicarse estos fenómenos en términos de territorios y espacios nuevos, como lo ilustra el caso del Barón Alejandro von Humboldt (1779-1859), considerado junto a Carl Ritter como los fundadores de la geografía moderna, enmarcada dentro de los principios de la modernidad, vale decir, enfocado en función de la ciencia, de los fenómenos naturales, de las relaciones entre factores físicos y naturales, así como el uso de los espacios vacíos y la cartografía que iban apareciendo en el mundo, incluyendo la problemática social de sus habitantes. Lo más importante es que, al paso del tiempo, ya en el siglo XIX, la geografía se ordena como una disciplina de primera línea, especialmente en los aspectos ya señalados y con una metodología distintiva.

El surgimiento de las sociedades modernas tiene una particularidad que la geografía aprovecha para su crecimiento, cual es que estos movimientos transfieren las relaciones sociales a un territorio más amplio en donde las fronteras tienden a desaparecer y a agruparse en identidades colectivas con fuerte acento cultural. Lo interesante es que dicho proceso se centra en una territorialidad que se amplía desde las inclusiones más primarias del hombre, más bien cerrada, hasta la situación actual en disolución, pero en todos estos estados se constata que en el interior de cualquiera de sus territorialidades la cultura es una sola e indivisible. Se distingue por una cualidad indivisa y porque mantiene una centralidad particular que la caracterizará. De aquí viene la preocupación por lo insular y, desde esta perspectiva, ese centro mantendrá el control sobre los cambios que sucedan en adelante (Ortiz, 2004).

El problema de entender a una nación dentro de la modernidad sigue del esquema espacial y cultural a, un tipo de sociedad más adelantada, basada en la razón y los modelos de la ciencia. Así, se podría decir que una nación sería una civilización avanzada, centrada en sí misma. Por esta razón, una nación se define según Marcel Gaus como una sociedad material y moralmente integrada en un poder central estable y permanente, con fronteras determinadas y una relativa unidad mental y cultural de sus habitantes, que se adhiere completamente a un Estado y a sus leyes. Por esta razón, la ciudadanía pasa de ser un concepto filosófico a uno de tipo político y ocurre precisamente luego de las grandes transformaciones que dispuso la modernidad en el siglo XIX (luego de la Revolución Francesa, la crisis de 1848 y la extensión del voto femenino), y cuando comienza a producirse la integración territorial, como ocurrió en el centro de Europa y luego en América Latina. El paso final y definidor de esta nacionalidad sería cuando se articula la dimensión cultural con sus característicos símbolos como lo son el idioma, los desfiles patrios, la bandera, el himno y otros, así como también una nueva organización social. Todo pasa como si en los estados anteriores espacio y tiempo sólo estuvieron contenidos en el entorno físico. La modernidad rompe esta continuidad, transfiriendo las relaciones sociales a un territorio más amplio. Por esta razón, la nación define un espacio geográfico dentro del cual se realizan las aspiraciones políticas y los sueños individuales, dando sentido a la vida. Con la globalización, la noción de espacio se alterará y se producirá esa sensación de crisis que se percibe en el debate actual del tema.

#### ***LA MODERNIDAD EN VENEZUELA***

De acuerdo con la opinión de Mario Sanoja (1997), la división territorial de la Venezuela del siglo XIX, heredera de la antigüedad indígena y luego colonial, conformó un sistema con características

productivas precapitalistas o de capitalismo marginal, según fuera la región de que se tratara, especialmente en sus aspectos agrícolas, los que aparentemente funcionaban en forma más o menos autónomas y no mal en algunas regiones. Esta situación fue la que dio paso a la constitución de las “oligarquías locales”, que asumieron el control político y económico de amplias regiones en crecimiento, con lo cual fue posible que se desarrollara el proceso básico de acumulación originaria capitalista (p. 36), paso necesario para un crecimiento sostenido, aunque éste sería truncado posteriormente por las luchas internas entre los grupos patriotas de las diversas regiones.

Estas ideas son las que han llevado a pensar que el camino a la modernidad en el país no fue fácil. En este sentido, se podría decir que la guerra de independencia fue una gesta dura y cruel en que el país se entregó por completo y “lo perdió todo”: destrucción de su orden territorial, de su estructura poblacional y degradación social.

El grupo mantuano, triunfante de la gesta y conformador de un bloque hegemónico de dominación política se había formado en las enseñanzas de la modernidad clásica, bebieron las fuentes de la Ilustración e incluso vivieron en ella, pero lamentablemente fueron completamente sustituidos a partir de 1824, por un nuevo grupo emergente, integrado ahora por los antiguos dueños de hatos ganaderos del llano, devenidos en generales republicanos, bastante alejados de aquella cultura, y quienes en forma más real, concreta y material fueron los que construyeron el verdadero modo de vida, con patrón nacional del siglo XIX, a su imagen y semejanza, en la medida de sus limitadas aspiraciones existenciales y exhibiendo una cultura estancada, pre-moderna, de la cual provenían.

Venezuela, luego de su independencia quedó arruinada, pero paradójicamente, el poder económico y político de esta oligarquía se robusteció, como había sido su objetivo, sin duda. Pero, este fue su progreso, no el del país.

Hacia 1840, se observó una apertura hacia el comercio internacional y el país comenzó a nutrirse de bienes de consumo importados desde Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos, iniciándose un incipiente proceso de modernización formal que comenzaría con el régimen de Guzmán Blanco, en el cual se vivió un proceso de renovación cultural y ampliación urbana sin precedentes que puso en práctica una inicial modernización del Estado y de la sociedad misma. Este esfuerzo sólo lo fue formal, porque partía del supuesto de que para ser moderno debía suplantarse la cultura local por la francesa, y de que si se vivía como un francés, por arte de magia se convertiría en un moderno francés, lo cual como era previsible, se cancelaría por sí mismo.

De aquí deviene la confusión sobre este tema. La modernidad se trastocó en una timorata y menguada modernización. Aún así, el país se reconstruyó con estos caudillos aunque en forma lenta y extraviada. Siempre quedará en el aire la pregunta clave que habría resuelto este dilema crucial, la de si el proceso de formación de la nación venezolana hubiera sido hecho por hombres ilustrados, por una clase gobernante moderna y avanzada, como lo eran, apoyados en el antiguo sistema de producción del incipiente capitalismo agropecuario, industrial y comercial existente de que habla Sanoja, ¿cuál habría sido su destino? -Tal vez, el destino del país hubiese sido muy diferente.

Siguiendo este argumento, sólo a fines del siglo XIX se constituiría un proyecto nacional de desarrollo, elaborado por esta misma oligarquía criolla en estrecha alianza con grupos de poder llaneros y otros de la naciente burguesía comercial urbana. La diferencia con los postulados de la modernidad ya vistos y con las ideas de la independencia, fue que el proyecto sobrellevó una menguada modernización, quedó a medio camino de la ruta inicial: concentrado en un poder estatal centralizado, represivo y desorientador de la conciencia nacional, de insospechadas consecuencias, como ha señalado Vargas Arenas (cit. por Sanoja, p.

43), “la oligarquía comenzó a manipular la conciencia histórica colectiva forjando y diseminando un concepto fragmentario de la historia venezolana”, así se fabula y conforma la historia oficial que, circulando por escuelas y academias, habla de que el país era un espacio vacío o poblado escasamente por indios nómadas e ignorantes, que sólo se debe reconocer ese pasado conectado al presente a través de rasgos negativos y humillantes del venezolano, como son el de la flojera, la pasividad, la indolencia y la brutalidad, atavismos ligados a los indios, negros y españoles.

Por esta razón y, siguiendo estas ideas hacia un esquema de desarrollo, el pueblo estuvo caracterizado como “desorganizado y difícil de gobernar”, lo cual sería la causa que ha impedido su progreso. Como consecuencia lógica de lo anterior, sólo se desarrollará si es gobernado con puño de hierro, sellando con este planteamiento gran parte del futuro recorrido por el país.

La oligarquía, de esta forma entonces, se atribuye a sí misma el papel de la continuidad histórica de un proceso civilizatorio iniciado por la corona española en el siglo XVI, a través de sucesivos agentes, “la oligarquía mantuana, devenida en oligarquía criolla republicana y luego, en el presente (mitad del siglo XX), transformada en el bloque político hegemónico integrado por los partidos políticos y su complemento de empresarios privados” (Ibid., p. 44).

#### ***LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA***

La modernización de la educación parece producirse en el contexto de los años 1870-1888, cuando se produce un debilitamiento de la dominación conservadora y la activa presencia de actores positivistas, que serían los factores que orientaron este cambio, como lo señala Luis Antonio Bigott (1996) al decir, “el Estado venezolano moderno tiende a diversificarse en sus ramas y a tecnificarse en su

funcionamiento, no sólo por exigencias del propio desarrollo sino también por influencia del contexto histórico internacional” (p. 107). Las palabras claves de la época y de esta modernización eran “progreso”, “unidad nacional”, “doblamiento”, “vías de comunicación”, “instrucción popular”, “educación científica”, que como ya se ha visto, sin dejar de reconocer su valor, sólo constituyen una modernidad tardía, parcial, menguada, una simple modernización. Sus líderes fueron los positivistas y su centro de acción fue la Universidad, a donde acudía la elite cultural del país.

En este ambiente, se crearon múltiples instituciones con fines científicos y educativos de alto nivel y, entre confrontaciones, foros y conferencias sobre el tema se fue dando un cambio de mentalidad que tenía como ideal la modernización del proyecto nacional y como base ideológica la ciencia. Tal vez, la innovación más relevante fue la promulgación de un Decreto, en 1883, por medio del cual se reformaba la educación superior, agrupándola en universidades, colegios federales, academia y sociedades destinadas al cultivo de las diversas ramas del saber, aunque esta actitud fue muy crítica de la literatura, aduciéndose que el positivismo “favorece el desarraigo romántico, la mayor asimilación del costumbrismo a superiores niveles de creatividad (Ibid., p. 115).

Numerosas reformas al sistema educativo siguieron durante los primeros cuarenta años del siglo XX, con esfuerzos dedicados a democratizar al Estado y a la sociedad, dentro de lo cual resalta la necesidad de tener “más y mejores maestros” y dando prioridad a una educación primaria masiva. Así, se podrían mencionar las opiniones de Mariano Picón Salas quien explicaba que ya la crítica social de los escritores del siglo XVIII se había concentrado en los temas de la economía y la educación, las cuales “preceden a la dialéctica política que habrá de esgrimirse en los días de la Independencia” (Chesney, 2005). También los manifiestos de los grupos opositores a Gómez (como Partido Revolucionario Venezolano, PRV; Agrupación Revolucionaria de Izquierda, ARDI; y en las primeras del Partido Comunista Venezolano,

PCV) el tema educativo ocupó un lugar central de su agenda. Todos entendían que sin una política educativa y cultural clara y prioritaria no se podría transformar a Venezuela, “comprendieron la educación como acción de justicia social sin la cual no era posible modernizar el país. La educación formaría esos nuevos ciudadanos” (Ibid).

En este sendero de la educación republicana que se hereda desde Simón Rodríguez, Simón Bolívar o de José María Vargas, hacia las primeras décadas del siglo XX habría también que resaltar las figuras de Luis Beltrán Prieto Figueroa y, muy especialmente, Picón Salas. Es así que adquiere excepcional importancia la correspondencia sostenida entre Mariano Picón Salas y Rómulo Betancourt entre 1931 y 1935, etapa de preámbulo al cambio político del país y que muestra el sentido y fin de una de las pocas alternativas en el campo educativo con proyección surgidas en ese contexto crucial del país.

Lo más grave del cambio fue que se perdió el eje ideológico-educativo sustentado en un proyecto capitalista nacional con fuerte apoyo masivo. Ya en el exilio, en 1951, Luis Prieto Figueroa analizó en una importante obra sobre el tema el devenir de la educación venezolana en la historia, expresando que la educación fue un “círculo cerrado para castas dominantes en la Colonia y bajo las oligarquías que le sucedieron; vibración de anhelos populares con el triunfo liberal; enervamiento y parálisis bajo el despotismo militar de Castro y Gómez; exaltación magnífica del alma popular ... bajo el gobierno democrático y revolucionario que advino en Venezuela desde Octubre de 1945 hasta Noviembre de 1948, y nuevamente, dolorosa caída y reacción destructora bajo la bota castrense” (Cit. en Guillermo Luque, 1996, p. 218).

El golpe militar contra Gallegos, en 1948, que inauguraría otra década de dictadura, cerró todas estas reformas, truncando uno de los cambios más interesantes de la revolución burguesa venezolana, teorizada y dirigida por un partido de masas a cuyo frente se encontraba incluso un educador de fama internacional.

Aunque la acción de esta dictadura no fue nula, varios de sus cambios derogaron prerrogativas anteriores y su nueva ley de educación adoleció de una ausencia esencial porque ésta no fue definida como una función esencial del Estado, tampoco apareció el ya tradicional concepto de la formación de ciudadanos para ejercer una democracia, sino que sus orientaciones fueron las de una “formación y desarrollo intelectual de los habitantes de país” y la de su “mejoramiento moral y físico” (Ibid., p. 220). Era una vuelta a una educación elitesca, enfatizando lo técnico y que aislando a la universidad, incentiva la educación privada y católica.

Son los años, fines de 1957, en que el régimen del Nuevo Ideal Nacional comienza a mostrar fuertes fallas en su aparato productivo, como lo informa la CEPAL en su revisión de la evolución económica del país, caracterizando al país como subdesarrollado, “con el más alto nivel de producto per cápita en el mundo”, junto a una desigual distribución del ingreso entre el campo y la ciudad, bajos patrones de consumo de las grandes masas de la población y con altos índices de analfabetismo, e incluso se evidencia una distorsión del desarrollo industrial –iniciado en los años cuarenta-, que lo ha transformado en una industria importadora con los ingentes recursos petroleros que han desatado una voracidad importadora (Ibid.).

El cambio a la democracia en 1958 significó también un giro de la política educacional, sumiendo inicialmente los lineamientos básicos del Proyecto Principal de UNESCO, especialmente en aquello de asegurar “una educación popular que conduzca a nuestros pueblos al goce de una vida digna en la que triunfen la paz y la convivencia democrática y se eliminen las injusticias, la miseria y la incultura” (Ibid., p. 223). La educación fue considerada “el primer problema nacional”.

Durante el período democrático se mantuvo la política de desarrollo de sustitución de importaciones, basada en el proceso industrial interno, ahora acrecentado con una fuerte participación de empresas y



capitales tanto nacionales como extranjeros, lo que creó una fuerte dependencia externa, fuente de discrepancias entre los partidos de gobierno y la oposición. En efecto, la inversión extranjera aumentó en un 28% entre 1960 y 1968, siendo al final del período un 71% de origen norteamericano, y haciendo de Venezuela el país con mayor inversión de ese país.

En este contexto, la política educacional se asentó en la obligatoriedad y gratuidad, su pasividad, lucha contra el analfabetismo y subsanar otras huellas que había dejado la dictadura, como a los niños sin escuela, el abandono de la educación técnica y rural, el cierre de liceos y universidades, además de responder a la limitada cultura de la población.

El proceso que siguió, en la década 1969-1979, en realidad es el que se conoce como el de la modernización de la educación. El crecimiento económico entre 1968 a 1973 estuvo cercano al 7% anual, en el quinquenio anterior había sido 8,3%, los precios del petróleo subieron de \$2 en 1968 a \$14 en 1974, aumento que le permitió a los gobiernos emprender grandes proyectos de desarrollo, especialmente para la industria del hierro, acero, aluminio, electricidad y para la construcción de obras públicas, con lo cual se expande el poder de Estado que además de asumir las funciones de servicios y de distribución de la renta petrolera, asumía ahora las de empresario e inversionista, “desde el procesamiento de la papa hasta la hotelería”.

Las consecuencias en la educación fueron evidentes, porque se produce una fuerte demanda de personal preparado para asumir estas nuevas funciones de la industria, recuérdese que en 1978 sólo 4,5% de estos tenía formación técnica media y el 3,4% formación universitaria. Entonces, se produce una fuerte demanda en las escuelas básicas, y también por parte del sector económico e industrial, lo cual llevó a una necesaria reforma del sistema escolar. Ya en el IV Plan de la Nación se hace énfasis en ello y se menciona un cambio en la orientación ideológica

del sistema, al enunciarse como uno de sus principios al hombre, como “centro de la planificación democrática” y a la educación como factor de cohesión, continuidad de la cultura y como agente del cambio social y del desarrollo. En el V Plan se continúa esta tendencia, llevando por lema “renovación educativa y desarrollo nacional”, en el cual se acentuaba la continuidad del sistema democrático como factor esencial de la coyuntura, y en la que se señalaba por ejemplo, que “existe una aparente democratización educativa”, cuando lo que se requería era “una democratización efectiva y una real igualdad de oportunidades” (Ibid. pp. 256-258).

Con 11 decretos y 18 resoluciones se pretendió modernizar el sistema escolar en todos sus niveles y modalidades. Señala Rodríguez (1996b), que la modernización se dirigió principalmente a tres aspectos: “reforma del currículo, en el cual enfatizamos los cambios en los niveles de primaria y media; reforma de la administración del sistema escolar y reforma de la educación superior” (p. 258), constituyéndose, quizás, en el cambio más profundo que se haya intentado en el país.

El resultado de esta etapa, desde 1970 a 1975, mostró los mayores incrementos anuales en la matrícula estudiantil habidos entre 1960 y 1987, el crecimiento de la educación superior en esta década fue del 282%, y la tasa de escolarización para las edades de 20 a 24 años se elevó del 8,17% (1970) al 19,4%, en 1976.

En 1974 se promulgó el Decreto 132 por medio del cual se creaba el Programa de Becas Gran Mariscal de Ayacucho, ente que se constituye en el hecho más resaltante del período en materia educativa, cuyo objetivo inicial estuvo dirigido a apoyar a los egresados de los institutos de educación secundaria, técnica, especial y universitaria “provenientes de las clases medias y trabajadora de escasos recursos, para su capacitación en las disciplinas técnicas y científicas en centros de educación nacional y del exterior” (Ibid., p. 265). Un año después, el programa se transformaba en una exitosa Fundación.

Entre sus resultados se cuentan que para 1975 el 63% de los becarios habían sido enviados al exterior, de los cuales el 88% seguía cursos de pregrado, cifras que llamaron a venezolanizar sus alcances. El recuento de los estudiantes hasta 1996, era de 60 mil profesionales y especialistas formados, logro que difícilmente pudiera alcanzar otro programa similar. En la década de los 90 desde este programa surgen las ideas para estimular el talento creativo con el Proyecto Galileo y el de Estímulo al Talento, para jóvenes de educación media; el José María Vargas y el Antonio José de Sucre a nivel de estudios superiores; y el Programa Simón Rodríguez para la formación de docentes en actividad.

Los resultados educativos durante la década 1969-1979 fueron inesperados: la educación preescolar aumentó en 1.183%, la primaria en 240%, la media en 135,3%, y la superior en 475%, según los propios informes del Ministerio de Educación para 1979, a pesar de lo cual los analistas del tema opinan que ya se evidenciaba una desaceleración en los subsistemas de primaria y media. También mejoraron los índices de repitencia (8,6%, aunque fueron menores antes, del orden del 2-3% entre 1970 y 1979), deserción (6,1%), y prosecución (62%, siendo menor entre 1964 y 1971) en primaria; en la educación media estos mismos índices son casi el doble lográndose valores nunca antes alcanzados en todo el siglo XX.

A partir de 1979, comienza lo que Nacarid Rodríguez (1996b) denomina la “década del deterioro y desafíos”, quien en su trabajo además muestra que fue acompañada de un decrecimiento en el desempeño económico y en el desarrollo en general. La nueva realidad condujo al gobierno a iniciar los planes de estabilización y sinceración, con lo cual se eliminaron subsidios, se liberaron los precios y se enfriaron las finanzas.

El año 1979, desde el punto de vista de la educación, decisivo factor de la cultura venezolana, alertaba y anunciaba así lo que luego sería una definida crisis política, que vendría acompañada de una

concentración excesiva de poder en las esferas de gobierno, de un clientelismo partidista que invadió a las instituciones públicas y de un visible deterioro del poder judicial. La corrupción mostraba su cara visible, en tanto que la pobreza ya muestra una cifra de 36% y la de pobreza crítica alcanza el 43%. Pocos años más tarde se precipitaría la crisis económica.

Las secuelas del cambio de situación en la educación fueron aciagas, como lo señala Rodríguez (1996b, p. 256 y siguientes): aumento de la deserción escolar y del deterioro de los otros índices mencionados, junto con la delincuencia, drogas y una degradación social del pueblo venezolano, lo cual contrastaba con la exaltación del poder y dinero y la corrupción que merodea en las esferas del poder y de sus líderes. Esto produce un triste y siniestro modelaje en la población, especialmente en los sectores de la juventud.

El sistema democrático y político venezolano no pudo solventar la situación de crisis en casi ninguna de sus vertientes, y el arrastre de sus consecuencias agravó el cuadro general de país hacia el fin del siglo y, muy especialmente de su sistema educativo. Según Rafael Osío (2005), quien cita cifras no oficiales de ONG especializadas en el tema, indica que habría una disminución en la matrícula del segmento preescolar del 0,2%, y entre primer y sexto grado del 1,8%; a partir de 1994 se observa una remarginalización (o más bien, pauperización) del país y no parece haber sintonía entre la oferta educativa y el crecimiento demográfico. La falta de continuidad en los programas del gobierno entre 1999-2004, ha hecho que abandonen la escuela 200 mil niños porque no se han concretado los planes para mantenerlos en las escuelas (p. 6).

En un contexto más amplio, se podrían señalar las cifras del PNUD para 2004, que indican que el 51,5% de la población era pobre, y un 48,5% serían “no pobres”, vale decir, el resto de la población, siendo la situación más crítica en las áreas urbanas, en donde la pobreza aumentó de 62 a 84,4%.

Es posible reflexionar que en los aspectos de deterioro antes señalados, incide la posible mentalidad de la modernidad, porque podría haber sido la que indujera a la organización, planificación y control de todas las situaciones, especialmente entre los líderes de la sociedad. En Venezuela, para que la mentalidad moderna se entronice sería necesario -pensando que la educación es un importante componente de su inserción y que fuera masiva-, que el promedio nacional de la escolaridad llegara, al menos, a 12 años, vale decir, que una amplia mayoría de la población alcanzara el bachillerato. Pero el país está muy lejos de alcanzar esta cifra: el promedio nacional de la escolaridad es de 7,7 años, y en los sectores más pobres no llega a los 6 años. Esto es, ni siquiera se alcanza el sexto grado de educación primaria, como lo enfatiza el documento de Luis Ugalde y Luis Pedro España (2005).

Desde el punto de vista de la modernidad, esta situación significa que los venezolanos no sólo quedan fuera de su alcance, sino que no les queda otra alternativa que recurrir a sus armas naturales, originales, tradicionales, pre-modernas, es decir, a improvisar. Así, se podrían explicar las actuaciones del pueblo llano frente a las catástrofes o situaciones límites, en su casi vano intento por entenderlas y superarlas. En ellos no podría esperarse el acceso a otras fuentes de reflexión y del conocimiento más avanzadas para entender sus situaciones de apremio y enfrentarlas de una manera más segura y digna. Así surge la cultura de la improvisación, tanto entre el pueblo como entre los líderes del gobierno de turno, que tampoco escapan a este signo. Un ejemplo, entre muchos que se observan a diario, lo constituyó la tragedia de Vargas: aquí no sólo la gente actuó con trágica improvisación, lo que los llevó incluso, no sólo a regresar para seguir viviendo en sus inseguras viviendas en aquellos peligrosos cauces, sino que también tuvieron como respuesta de las instituciones una igual incompreensión y falta de atención al problema. Ambos sectores, población y gobierno, expresaron en sus dirigentes la falacia de que “con la naturaleza no se puede (...)”, obviando el verdadero problema que tiene una explicación diferente, más bien

centrado en el respeto al ser humano y de entendimiento del funcionamiento y de las leyes del sistema ambiental.

¿Cuáles serían los componentes que explicarían el fenómeno antes descrito -que conduce a un anti-proceso-, en términos de las bases de la modernidad y del desarrollo? -Pues bien, en este trabajo se postula que aquí ocurriría que la sociedad no está en capacidad de efectuar sus legítimas exigencias al Estado para que se establezca algún tipo de política y acciones para prevenir y planificar desastres, porque sencillamente no tiene el nivel educativo para hacerlo, como ya mostró en páginas anteriores. Este factor es lo que le impide ver el verdadero rostro del problema y, por tanto, no tendría capacidad para presionar, exigir o influir sobre el Estado, especialmente cuando el mismo está distorsionado por una excesiva concentración de poder. Pero, por el otro lado, también existe el mismo problema de parte del Estado y sus funcionarios, porque ellos tampoco tiene la más mínima responsabilidad en su función.

La explicación de ambos proceder, aparentemente similares, simétricos aunque opuestos, tiene diferentes bases conceptuales. La actuación del pueblo respondería a su falta de educación, como parte del sector social de la nación y, en esto, utiliza en su respuesta el modelaje recibido de sus líderes y élites -también bien alejadas de la modernidad-. Lo que el pueblo muestra -y en general, la sociedad- es un problema educativo. Pero, la respuesta del Estado es de tipo cultural, que lo hace desde el sector público, porque aquí habla la cultura política y organizativa de las instituciones que no cumplen con sus funciones, una de las cuales es la de ser instituciones públicas responsables ante la sociedad, aún sin la existencia de alguna emergencia o riesgo. Lo que el Estado muestra, en cambio, es una cultura de la irresponsabilidad. La responsabilidad es un valor, y muy necesario en la organización del Estado, que forma parte de su cultura, pero que de la cual se adolece.

Tratando de explicar en mayor extensión el problema, también se podría decir que lo que aquí subyace es un problema esencialmente

del sistema escolar y, tal vez, no de falta de escuelas, porque aquí lo que parece prevalecer –similar al caso de la cultura de irresponsabilidad–, es que emerge como evidencia palpable el fracaso escolar, vale decir, la inexistencia de un proyecto de modernidad vigente u otro alternativo que lo sustituya, pero que no se produzca la situación actual de un vacío epistemológico, que irremediamente conduce a la nada. Este aspecto, lamentablemente está íntimamente relacionado con la pobreza que arrastra el desarrollo del país.

El “*Proyecto detrás de la Pobreza*”, efectuado por la Universidad Católica Andrés Bello (ver: Luis Ugalde, Pedro L. España *et al.*, 2005), basó su investigación en el estudio de la modernidad y la cultura en la Venezuela contemporánea, para lo cual investigaron a nivel individual a cerca de 13 mil hogares, encuestando a casi 13 millones de venezolanos mayores de 18 años, con lo cual concluyeron que 4,7 millones de ciudadanos calificaban como individuos con actitudes modernas, de los cuales el 51,2% de ellos pertenecían a hogares en situación de pobreza, “sólo cuatro puntos porcentuales menos del total de hogares pobres en el país (p. 42). Es decir, que 4 de 10 entrevistados podían ser calificados como modernos y que la mitad de los no modernos eran, a su vez, no pobres.

En la escala socioeconómica (desde los ricos de A, hasta los más pobres de E), había cifras de no modernos en todos los estratos, aunque estos aumentan al bajar en la escala. Pero en la escala más alta, A, con el 2% de la población más afluyente, había un 50% con actitudes no modernas y un 67,7% en los grupos de pobreza extrema E. Es decir, que “la mitad de las élites socioeconómicas en Venezuela tengan creencias productivas que devienen en actitudes discordantes con la modernidad” (p. 43), lo cual significa que la propensión modernizadora de las élites no es fuerte y por tanto, de ellos no se pueden esperar actividades de desarrollo social y económico incluyentes y de progreso.

Respecto a los tipos culturales, se determinaron seis categorías diferentes, entre los que se encuentran los siguientes, con sus características muy resumidas:

- *Rezagados*, 27,6%, que representan la “negación de la modernidad”, cuyas actitudes se explican más bien en términos de la suerte, el azar, Dios o el destino, y creen que las oportunidades llegan, no se buscan.
- *Tutelados*, 10,9%, similar al anterior, pero ubican el control de las instituciones sociales, dándole a los partidos políticos un rol de colaborador con su suerte y consideran importante la tutoría del Estado.
- *Emancipados*, 25,2%, se acercan a la modernidad, a pesar de poseer algunas orientaciones no modernas, se atribuyen cierto grado de control de la realidad.
- *Movilizados*, 4,2%, cuyas orientaciones valorativas apuntan hacia lo tradicional moderado, son la transición hacia lo moderno.
- *Desarraigados*, 19%, ya presentan orientaciones modernas, aunque su poca confianza hacia las instituciones los hace desarraigados y muy individualistas.
- *Integrados*, 13,3%, plenamente modernos (pp. 94-96).

De aquí se concluye que el acceso a la modernidad pareciera tener cierta asociación con las características socioeconómicas y culturales, pues implica inversión de recursos y adquisición de saberes y en lo cual el rol de las instituciones sociales, como la familia y la escuela en general, hasta lo laboral o público, es lo que proporciona las definiciones modernas. En esto, el nivel educativo debería tener cierta correlación con los tipos culturales, en el sentido de que “a mayor nivel educativo, el tipo cultural debe aproximarse a la modernidad” (p. 100). En los estratos D y E se concentra el 55% de la población total, pero la proporción de estos estratos dentro de los menos modernos, es de 62%, un 7% mayor que la proporción total.



En un extremo de lo visto, lo lamentable de esta situación son nuevamente las secuelas que este análisis puede dejar, ahora en términos más teóricos que prácticos, aunque se trate de una situación muy real y delicada. El problema del estudio o del interés por estudiar parece recaer fuertemente, además de otros factores, en el contexto socio-cultural del estudiante. Investigaciones en este sentido reseñados para Venezuela por Lesbia Luzardo (2004), y basada en experiencias a nivel internacional, muestran que en estudiantes cuyos padres son de estratos sociales bajos, no conceden el mismo valor a la educación, independencia económica y reconocimiento laboral que padres de los estratos medios y altos dan, razón por la cual en dichos estratos habría una menor estimulación al niño hacia la obtención del éxito académico.

Es decir, se manifiesta una actitud negativa hacia la instrucción, lo cual disminuye el interés por aprender. Explica esta autora, que la carencia de identidad con su cultura conformaría un efecto de privación de la cultura, que en su extremo constituye algo patológico, conocido como el “síndrome de privación cultural”, producido por una inadecuada estimulación temprana. Ello se manifiesta en la representación inapropiada del desempeño verbal, pensamiento, comprensión y grado de elaboración lingüística (p. 78). En su experiencia con estudiantes de escuelas privadas en Venezuela (no le permitieron hacerlo en escuelas públicas), sólo un 15% de los alumnos presentaron baja puntuación en hábitos emocionales, siendo las deficiencias más fuertes en los factores de amor, miedo y tristeza.

Tal efecto, de origen psicoeducativo, también se le atribuye el título de “cultura de la pobreza”, por eso en su estudio se incorporan variables socio-económicas, incluyendo a las del tipo negligencia, abuso, nutrición y sus efectos sobre el sistema nervioso, como también aspectos sobre el déficit sanitario, retraso en su crecimiento y variables de tipo cultural, que dan un idea de las formas de abordarlo para lograr su superación. El problema es que debido a estos factores el niño no puede

beneficiarse de la transmisión cultural, por lo que desde esta perspectiva podría ocurrir bien que su propia cultura no le ha sido transmitida, o que su condición de pobre no le permitió recibir esta mediación. La manifestación más grave se produce por el hecho que el infante o individuo no puede aprender, ni a través de situaciones formales, ni a través de la vida, con educación informal, agravándose el problema.

### **CONCLUSIONES**

La flexible capacidad que tiene el ser humano de modificarse en función de sus necesidades y de convertirse en otro, si lo desea, se encuentra en el fondo de las raíces culturales propias de la sociedad, que guarda y resguarda la tradición cultural. Por esto, la transmisión intergeneracional es muy fuerte, pero cuando se interrumpe, deja de preparar a las nuevas generaciones y decae. Según Reuven Feuerstein (1987), especialista en el tema, “el ser humano no es más que el producto de su pasado, y mientras más lejos remonta el pasado, más amplio va a ser su futuro”. Las intermediaciones que recibe el joven en su crecimiento proceden primero de su madre, que se interpone entre el niño y el mundo exterior, ella le interpreta los conocimientos y le amplía ciertos estímulos; luego, vendría la familia y el grupo social de su comunidad. Inversamente, no se le puede pedir a una cultura que medie a un individuo en otra cultura, porque no es producto de su interacción con el medio.

En este último aspecto hay una asincronía de la sociedad con esta teoría, y es que en la realidad se coloca a las personas ancianas lejos de la familia, entonces aquí se pierde uno de los eslabones más importantes en la cadena de la mediación cultural, y esta es la razón por la cual en la antigüedad el viejo era el que tenía toda la sabiduría de la historia. En la actualidad, esa responsabilidad recae, en el mejor de los casos, sólo en el maestro, quien sería más bien un transmisor de información.

Si bien antes se vio un caso en el cual la solución se daba en términos de educación y de falta de escolaridad (vale decir, de orientación moderna y con calidad), ahora aquí se podría inducir otra solución más de corte cultural al problema educativo básico, cual es la utilización de las rutinas de los niños o estudiantes. La rutina es un acto en la que se hace siempre lo mismo durante un período de tiempo. Lo importante de la teoría de las rutinas es que no conllevan emociones asociadas, son independientes en este sentido, a menos que se frustren por algún sentimiento, por lo cual son equivalentes a un reflejo y no son determinantes. La rutina en la escuela es evidente, pero entre sus características se puede encontrar que sin estas no hay disciplina, ni orden, ni hábitos de estudio, que es lo importante, pero también influyen en esto las clases monótonas, aburridas, que serían un factor negativo e implicaría al docente.

Entonces, tanto al estudiante como al docente, se les debe encontrar una fórmula que les agrade y no falle, esto lo puede proporcionar el arte, en todas sus manifestaciones. De tal manera que ayudaría a convertir la rutina en ritual, y de acuerdo con investigaciones internacionales señalan que “el ritual es el camino más corto para hacer el cambio” de actitudes. Los rituales definen a la sociedad al seguir “patrones expresados por símbolos y con significados sociales” (Ibid., p.133). El ritual se alimenta del sistema de creencias y éstas conectan al hombre con su pasado y a lo terrenal con lo celestial, eliminando o restableciendo la privación cultural. El lenguaje del arte, sea música, poesía, danza, canto o teatro, contribuye a satisfacer la necesidad del ritual, produciendo el cambio de lo rutinario a lo ritualístico, cambiando así las actitudes del niño y restituyéndole en su cultura y en su sociedad.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almarza, Fernando (2002). *Lectura del arte y caos. Isomorfias entre niveles de significación del arte y sistemas dinámicos no lineales*. Trabajo de grado. Caracas, UCV, FHE, Maestría en Artes plásticas: historia y teoría.

- Bigott, Luis A. (1996). Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX. En: Nacarid Rodríguez (Comp.), *Historia de la educación venezolana*, Caracas, UCV-FHE, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Chesney Lawrence, Luis (2005). La cultura en los programas políticos venezolanos: Mariano Picón Salas y Rómulo Betancourt (1931-1935). *Revista Anales*. UNIMET, Vol. 5, No.1 (Nueva serie).
- Centro de Investigación de Relaciones Internacionales y Desarrollo (Cidob) (2003). Documento en Línea. Disponible en: [www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/63golde=.html#/](http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/63golde=.html#/). [Consultado, 2006 Noviembre]
- Demastes, William (1998). *Theatre of Chaos*. Beyond Absurdism, into Orderly Disorder, USA, Cambridge U.P.
- Desiato, Massimo (2005). Modernidad e imaginarios, *El Nacional*, 15 de Mayo, p. A-11.
- Eco, Umberto (1961), *Obra abierta*. Forma e indeterminación en el arte contemporáneo, Barcelona: Seix Barral.
- España, Pedro Luis (2005). “La cultura y las causas de la pobreza en Venezuela”, en: Luis Ugalde, Luis Pedro España et al (2005). *Detrás de la pobreza*. Percepciones. Creencias. Apreciaciones, Caracas, Univ. Católica de Venezuela.
- Feuerstein, Reuven (1987). Entrevista. *Le journal des psychologues*. Documento en Línea.  
Disponible: [www.scampey.com.ar/download/](http://www.scampey.com.ar/download/) en: <http://www.seampey.com.ar/download/Entrevistas%20a%20Reuven%20Feuerstein.doc>. [Consultado en 2006, junio]
- Fundación Francisco Herrera Luque (1997). *Balance psicosocial del venezolano del siglo XX*. Caracas: Grijalbo.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza.
- Luque, Guillermo (1996). “Educación y democratización. 1936-1958”, en: Nacarid Rodríguez, (Comp.) (1996). *Historia de la educación venezolana*. Caracas, UCV-FHE, Comisión de Estudios de Postgrado, p. 167-233.
- Luzardo, Lesbia (2004). *El arte de enseñar con CLASE*. Tiempo para Guille, Caracas: SIAP.
- Martínez Miguélez, Miguel (1997). *El paradigma emergente*. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.

- Ortiz, Renato (2004). La modernidad-mundo: nuevos referentes para la construcción de identidades colectivas. Ponencia en Seminario sobre fronteras culturales: comunicación e identidad en América Latina. Stirling (Escocia).
- Osío Cabrices, Rafael (2005). No es cierto que el país fracasó. Entrevista a Mariano Herrera. Suplemento de *El Nacional*, Iglesia. Urbe y Orbe, 24 de abril, p. 6.
- Rodríguez, Nacarid (Comp.) (1996). *Historia de la educación venezolana*, Caracas, UCV-FHE, Comisión de Estudios de Postgrado.
- . (1996b). Las tres décadas de la democracia. En: Rodríguez, Nacarid (Comp.) (1996). *Historia de la educación venezolana*, Caracas, UCV-FHE, Comisión de Estudios de Postgrado, pp. 235-289.
- Rojas, Temístocles (2005). Epistemología de la geografía... una aproximación para entender esta disciplina. *Terra* No. 30, Vol. XXI, pp.141-162.
- Sen, Amartya (1996). *Development and Freedom*. New Cork: Knopf.
- Sanoja, Mario (1997). La mentira histórica como instrumento de poder. En: Fundación Francisco Herrera Luque (1997). *Balance psicosocial del venezolano del siglo XX*. Caracas: Grijalbo.
- Ugalde, Luis, España, Luis P. et al (2005). *Detrás de la pobreza*. Percepciones. Creencias. Apreciaciones, Caracas, Universidad Católica de Venezuela.

\*\*\*\*\*

**Luis Chesney-Lawrence.** Ingeniero (Univ. de Chile), Lic. en Artes (Universidad Central de Venezuela, UCV), M.Phil., Ph.D. (Universidad de Southampton, Inglaterra), candidato Postdoctoral (Univ. Sorbonne). Dramaturgo. Prof. Titular de la UCV. Especialista en estudios de la cultura, desarrollo y drama latinoamericano. Ha sido Coordinador de los estudios de postgrado en Artes y de la Maestría en teatro latinoamericano. Tiene 20 libros publicados y más de 60 artículos en revistas nacionales e internacionales especializadas. Correo electrónico: lchesney@cantv.net.