

UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A LA NUEVA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009): CONSISTENCIAS E INCONSISTENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

A VIEW FROM THE HISTORY OF EDUCATION OVER
THE NEW ORGANIC EDUCATION LAW (2009):
EPISTEMOLOGICAL CONSISTENCIES AND
INCONSISTENCIES

UM OLHAR DESDE A HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO À NOVA LEI ORGÂNICA DE EDUCAÇÃO (2009):
CONSISTÊNCIAS E INCONSISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

JOSÉ PASCUAL MORENO GARCÍA *
pmora@tach.ula.ve
Universidad de los Andes
Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal, Estado Táchira
Venezuela

Fecha de recepción: 20 de septiembre de 2009

Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2009



Resumen

La Ley Orgánica de Educación-2009 ha sido flanco de críticas y defensas de los diversos sectores de la sociedad. En nuestro trabajo buscamos una aproximación académica, con sentido heurístico, y haciendo un esfuerzo de *sindéresis* para poder decantar los aciertos y desaciertos; para eso nos apoyamos en el estudio de las siguientes categorías: 1. Sistema Escolar-Sistema Educativo; 2. Estado Docente-Educación Laica; 3. El enfoque neohistórico-nacionalismo metodológico; 4. Educación humanística-Pensamiento crítico; 5. Educación militar-Educación religiosa; 6. Educación Intercultural-Educación Universal; y 7. De la universidad de la "Cosa Nostra" a la universidad comprometida. Nuestra mirada teórica tiene como centro de referencia la historia de la educación y la filosofía. En aras de poder contribuir con la comunidad científica presentamos esta visión preliminar.

Palabras clave: historia de la educación, filosofía, epistemología

Abstract

The 2009 Organic Education Law has been the target of criticism and defenses of different sectors of society. On our work we look for an academic approximation, with heuristic meaning, and making a discretion effort to be able to decide its success and mistake. In order to achieve this, we are supported on the study of the following categories: 1. School system – Educational System; 2. State Teacher – Secular Education; 3. Neohistorical – methodological nationalism approach; 4. Humanistic education – Critical thinking; 5. Military education – Religious education; 6. Intercultural education – Universal education. Our theoretical view has the history of education and philosophy as reference core. Aiming to contribute with the scientific community we present this preliminary view.

Key words: history of education, philosophy, epistemology.

Resumo

*A Lei Orgânica de Educação- 2009 tem sido alvo de críticas e defesas dos diversos setores da sociedade. No nosso trabalho procuramos uma aproximação acadêmica, com sentido heurístico, e fazendo um esforço de *sindérese* para podermos decantar os acertos e desacertos; com esse objetivo apoiamo-nos no estudo das seguintes categorias: 1. Sistema Escolar-Sistema Educativo; 2. Estado Docente-Educación Laica; 3. O enfoque neohistórico-nacionalismo metodológico; 4. Educação humanística-Pensamento crítico; 5. Educação militar-Educación religiosa; 6. Educação Intercultural-Educación Universal. O nosso olhar teórico tem como centro de referência a história da educação e a filosofia. Em prol de poder contribuir com a comunidade científica, apresentamos esta visão preliminar.*

Palavras chave: história da educação, filosofia, epistemologia

INTRODUCCIÓN



Comenzamos diciendo que la Ley Orgánica de Educación fue publicada en Gaceta Oficial el 15 de agosto de 2009, según el número 5929 extraordinario. Uno de los grandes aciertos de la nueva LOE es su consistencia con la dogmática constitucional de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. Sin embargo, nos detendremos en nuestro estudio en la consistencia epistemológica a lo largo de sus VII capítulos. Con ello queremos significar que abordaremos las principales categorías utilizadas para estudiar el sentido filosófico y la necesidad de un lenguaje común mínimo a lo largo del texto. Por tanto es un esfuerzo con la clara intención de seguir presentando nuestra conciencia histórica y filosófica con los tiempos que vivimos. Y sobre todo, porque me parece fundamental que podamos evidenciar los aciertos y desaciertos de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE-2009), más allá de las miradas complacientes o de que quienes buscan satanizarla; ambas igualmente sesgadas y abundantes en nuestro contexto.

Desde el punto de vista metodológico propongo trabajar con pares categoriales que permitan decantar los puntos nodales de la propuesta actual, en una primera entrega, porque me gustaría dedicarle un trabajo especial al tratamiento del tema de la universidad y la LOE. El presente trabajo se ajusta al método de investigación con una mirada compleja y transdisciplinar, no es una visión improvisada sino una estrategia de acción que se fundamenta en el estudio sistemático de las líneas de investigación del Grupo de Investigación HEDURE-ULA-Táchira. Apostamos por la comprensión global, holística y hologramática de la historia de la educación. Estamos en sintonía con conceptos epistemológicos descritos en la línea de investi-

gación desde Edgar Morin a Saturnino de la Torre (2009), como: a. la intersubjetividad; b. la interactividad; c. el cambio; d. el carácter autopoietico, e. la incertidumbre; y f. lo pluri-multidimensional. En nuestro análisis también echamos mano del método dialéctico a fin de propiciar una síntesis, pero sin pretensiones concluyentes, para ser consecuentes con el método hegeliano, que como bien sabemos apostaba a una dialéctica permanente.

Alerto de entrada que nuestro aporte es un análisis epistemológico y por tanto no entraremos a discutir el contexto en el cual se aprobó la LOE, ni los vacíos respecto a la necesaria consulta a los entes que hacen vida académica en el país, sean estos: universidades, institutos, centros o grupos de investigación, que son las instancias de una comunidad científica reconocida. Lo cual amerita un trabajo aparte.

Son muchos los puntos que tendríamos que esbozar en un estudio histórico-filosófico de la LOE-2009, pero en aras de poder establecer un estudio propedéutico hemos escogido los más neurálgicos. Sabemos que todo esquematismo es simplista pero necesario en un trabajo sobre la LOE-2009, que por demás abunda en una polisemia de categorías:

EL SISTEMA EDUCATIVO-EL SISTEMA ESCOLAR

Es ampliamente conocido en el contexto académico que ambas no denotan lo mismo. Un significado tiene el Sistema Educativo y otro el Sistema Escolar, aunque formen parte de un mismo todo. Si se utilizan las categorías heredadas de la Teoría General de Sistemas o Teoría de Sistemas fundada por Ludwig Von Bertalanffy, aplicadas al contexto educativo, entonces es necesario utilizarlas adecuadamente. El Sistema Educativo es una instancia macro que envuelve el Sistema Escolar, y otros subsistemas. Por eso resulta conveniente que se deslinde entre ambos, pues el Sistema Educativo está compuesto de varios subsistemas, veamos:

- a. Sistema Escolar
- b. La familia
- c. Los massmedia
- d. La Iglesia
- e. Las organizaciones políticas
- f. Los sindicatos y organizaciones gremiales

Por eso si no establecemos esta diferencia fundamental entonces generamos confusiones en el desarrollo de la LOE. Es claro que el Sistema Educativo no es lo mismo que Sistema Escolar, por eso en la LOE deben deslindarse categorialmente so pena de incurrir en ambigüedades. Así p. ej., en el Art. 6 se dice que entre las



Competencias del Estado Docente (Numeral 1, literal c) está: “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad...”, cuando debió decirse Sistema Escolar, porque se refiere a la escolaridad; lo cual acarrea obstáculos epistemológicos. Lo propio debió decirse cuando se abordó a uno de los actores fundamentales del Sistema Escolar, vale decir: el maestro. Veamos en detalle:

En el Capítulo I, Art. 5 se define el Estado Docente, y aparece la definición del nuevo docente al cual se le denomina simplemente: “los trabajadores y las trabajadoras de la educación”, lo cual sugiere una enajenación del concepto de maestro y de la profesionalización docente. Porque desde que nació en el siglo XVIII la lucha por la profesionalización y reconocimiento del ejercicio de la labor del maestro fue uno de los desiderátum. El oficio de maestro de primeras letras nació vinculado al oficio realizado por barberos, carniceros, mayordomos de cofradías y sacristanes. Por eso no es suficiente que se le denomine “trabajador de la educación.”

En el Capítulo III, se retoma de nuevo el concepto de Sistema Educativo, y se definen los subsistemas en el Art. 24, pero sigue manteniéndose el sentido ambiguo del término. Lo propio sucede cuando se aborda en el Art. 25 la Organización del Sistema Educativo.

Una de los principales omisiones de la LOE 2009 es el no haber dignificado la labor del maestro como responsable por excelencia del proceso escolar. El maestro laico fue creciendo arrimado a peluquerías y barberías en las que por costumbre antigua, los artesanos, validos del respeto que infunden las canas y el conocimiento del catecismo, se habían retirado de sus oficios en la vejez con honores de maestros de escuela; incluso el propio Simón Rodríguez alertaba sobre la necesidad de dignificar la profesión docente, como en efecto se desprende del siguiente texto: “y muchos aún en actual ejercicio forman escuelas públicas de leer y peinar o de escribir y afeitarse, con franca entrada a cuantos llegan sin distinción de calidades. Basta para esto que un pobre artesano admita en su tienda hijos de una vecina para enseñarlos a leer: pónelos a su lado mientras trabaja a dar voces en una cartilla, óyelos todo el vecindario; alaban su paciencia; hacen juicio de su buena conducta; ocurren a hablarle para otros: los recibe; y a poco tiempo se ve cercado de cuarenta o cincuenta discípulos.” (Rodríguez citado por Andrés Lasheras, J. (1994) Ob. Cit., p. 146.) Esta observación realizada por Simón Rodríguez a fines del siglo XVIII nos indica la conciencia de crear una profesión que tuviera por objeto la enseñanza. El maestro, la escuela y el saber pedagógico inician así un largo camino por consolidar la profesionalización docente; aspecto sólo alcanzado en el siglo XX.

La Sociedad Venezolana de Maestros (1932), y la Federación Venezolana de Maestros (1936) fueron pilares fundamentales. La importancia radica en ser el primer esfuerzo por organizar un gremio magisterial y darle identidad profesional al docente; son de meritoria recordación: Luis Beltrán Prieto Figueroa, Luis Padrino, Hipólito Cisneros, José R. Mena, Gustavo Adolfo Ruíz, Mercedes Fermín, Celia Núñez Sucre, y Alirio Arreaza. El liderazgo fue ejercido sin duda por Luis Beltrán Prieto Figueroa, el ideólogo, pero sobre todo por ser el maestro que trasciende el nivel gremialista al intelectual; su larga trayectoria bibliográfica lo corrobora. La Escuela Nueva o Escuela Activa fue la fuente pedagógica que inspiró al nuevo movimiento magisterial, y fue incorporada en el Primer Plan de la Nación (1936). A Venezuela vinieron varias delegaciones para difundir esas ideas; en especial recordamos al uruguayo Sabas Olaysola, alumno de Decroly, fundador de la Escuela Experimental Venezuela y la Escuela Artigas; de Costa Rica, Joaquín Monje; de México, Elena Torres; de Chile, la conocida Misión Chilena, con Daniel Navéa Acevedo, Julio Heise, Arando Lira, Oscar Martín, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. Luego vendría el Humanismo Democrático que pasó a ser la filosofía educativa del fallido proyecto de Ley de Educación de 1948, con Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Por otra parte, contrariamente a los que se ha querido hacer ver por algunas visiones sesgadas, el legislar sobre la cultura massmediática y educación, sí es competencia del Estado Docente. Por eso en el Art. 6, numeral 1, literal g, se señala que entre las Competencias del Estado Docente están “las condiciones para la articulación y los medios de comunicación...” (LOE, 2009, p. 6) Históricamente este era un vacío legal, que era necesario llenarlo, pues la cultura massmediática y telemática amenaza con desplazar y deformar la labor del docente. Y teniendo una razón de ser diferente es conveniente determinar su sentido teleológico. La cultura massmediática y telemática tiene una razón de ser que se funda en los siguientes tres principios: 1. Verdad es lo que vende; 2. Verdad es lo que uno quiera que la gente crea; y 3. Verdad es lo que no es falso jurídicamente. En consecuencia, el Estado Docente debe definirle el alcance axiológico, teleológico y deontológico en materia de educación.

EL ESTADO DOCENTE-LA EDUCACIÓN LAICA

El Estado Docente nació laico. El primer gran intento de organización del Estado Docente se remonta a 1767, con la R.O. de Carlos III sobre la Expulsión de los Jesuitas. A partir de ese momento el estado metropolitano español decidió asumir la responsabilidad política de la educación. Desde entonces se inició la historia de un maestro

que era seglar y no clérigo. (Cfr. Andrés-Lasheras, 1997) De manera que el Estado Docente crea la EDUCACIÓN LAICA, y sobre todo, emerge la profesión del maestro laico. Pero aún más debemos decir que el carácter laico de la educación es un principio de la Ilustración francesa. Recordemos que los filósofos Ilustrados se empeñaron en deslindar entre Iglesia y Estado; más aún, el Estado moderno nace gracias a esta separación. En efecto, *El espíritu de las leyes* (1748) de Montesquieu que revolucionó en su época, planteaba que los hechos políticos tenían que ser necesariamente deslindados de los principios religiosos y morales. El acierto de Ch. S. Montesquieu estriba en “negarse a someter la materia de los hechos políticos a principios religiosos y morales, negarse a someterla a los conceptos de la teoría del derecho natural, que no son más que juicios de valor disfrazados, es lo que aparta los prejuicios y abre el camino real de las ciencias. He aquí lo que nos introduce en las grandes revoluciones teóricas de Montesquieu.” (Althusser, 1979, p. 33)

En la época colonial la responsabilidad de la educación estaba en manos de los clérigos y de la Iglesia católica; por eso, es un gran acierto el reconocimiento abierto del Estado Docente para ser consistentes con la Constitución de 1999. En el Art. 7 se define la Educación Laica al señalar que:

El Estado mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa, preservando su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos. Las familias tienen el derecho a la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus convicciones y de conformidad con la libertad religiosa y de culto, prevista en la Constitución de la república. (LOE, 2009, p. 12).

El tema de la educación laica es una vieja polémica entre la Iglesia católica y el Estado venezolano, por tanto no es un tema coyuntural como también se ha querido hacer ver. En 1924, a raíz de la polémica entablada entre el Ministro de Instrucción Pública, Rubén González, y el Arzobispo de Caracas, Mons. Rincón González, se incluyó la enseñanza religiosa en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria, y Normalista del 4 de junio de 1924, en el artículo 21, a voluntad de los padres y en el Reglamento de esta Ley, el 19 de agosto de 1924. En el artículo 15, se establece dos horas semanales. Las cuales se mantuvieron hasta la LOE de 1980, vigente hasta la LOE 2009.

Pero con la misma fuerza con que reivindicamos el Estado Docente y el carácter laico, también es necesario que se reconozca al maestro como ACTOR y no sólo en su labor como funcionario. El maestro es ACTOR y au-

tónomo. Y mucho más debería serlo en la LOE-2009 que demanda la labor liberadora de la educación. El Estado Docente no puede ni debe comportarse como un ente controlador a secas, sino que debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado.” (Eisner, 1987, p. 84)

Por eso la etapa en donde el Estado nacional, como ente mega actor, que diseñaba las políticas educativas en forma unilateral pasó a la historia. Hoy por hoy, el docente debe ser un actor y productor de ideología; por eso no está irremediablemente sometido a ser reproductor del currículo impuesto por Estado alguno. Esta tesis está sustentada por la teoría crítica del currículum, en donde el docente tiene una conciencia emancipadora.

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar: “de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?” (Ferrández, 1996, p. 12) entonces se requiere del estudio de las formas de representación, pues “es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente”. (Eisner, 1987, p. 89)

Un poco de historia de la educación para recordar cómo emergió la profesión docente en Venezuela, no nos viene mal. El Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador de Caracas fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767, el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos. Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791. Simón Rodríguez inició su actividad como maestro apoyado en el “modelo de las Escuelas de Madrid [...] El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas.” (Andrés Lasheras, 1994, p. 64.) El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas, destacándose el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794 presentó al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento; en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir del abate Servidori; El arte de escribir por reglas y sin muestras, de José de Anduaga; Prevenciones dirigidas a los maestros de Primeras Letras, de Juan Rubio; y el Discurso sobre la necesidad

de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras, de José de Anduaga. He aquí algunas de las influencias pedagógicas en el pensamiento de Rodríguez, pero la verdad es que no existe ninguna referencia en nuestros textos acerca del impacto de dichos planteamientos. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas fundado por el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo, Santiago Hernández Milanés; el cual fue publicado en el Semanario de Agricultura y Artes (1804) y centraba su contenido en el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria.

Más tarde, Simón Bolívar en el Congreso de Villa del Rosario de San José de Cúcuta, reunido entre el 6 de mayo y el 14 de octubre de 1821, decretó la implantación del Estado Docente a través de la Educación Lancasteriana. Específicamente en el artículo 15, imponía al Gobierno el fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de enseñanza Mutua. El Libertador Simón Bolívar en su condición de Presidente delegó la función en el Vice-presidente Francisco de Paula Santander para que se encargara de elaborar la legislación. Aspecto que cumplió diligentemente. Sin pérdida de tiempo el 26 de enero de 1822, Francisco de Paula Santander, decretó:

“Habiéndose prevenido por el artículo 15 de la Ley de dos de agosto último, establecimiento de escuelas normales del método Lancasteriano o de enseñanza mutua en las primeras ciudades de Colombia he venido en decretar lo siguiente:

1. Se establecerán escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas, y en Quito, luego que se halle libre. Los sueldos de los maestros, la casa y los útiles necesarios para su completo arreglo, se satisfacerán (sic) de los fondos públicos.

2. Establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas se expedirán órdenes a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca e istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando haga venir a Bogotá un joven u otra persona de talento que bajo las ordenes del Intendente de la Capital, y enseñanza del maestro se instruya en el método Lancasteriano. Las mismas se comunicarán a los Intendentes de Venezuela, Orinoco, y Zulia, que harán igual remitido a la ciudad de Caracas.

3. Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los in-

formes necesarios, hayan aprendido el método Lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de su domicilio a servir la escuela del lugar en que resida el gobierno, éste hará venir los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de inmediata y populosa, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.

4. Los gastos que se hagan en la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de los jóvenes o personas designadas por los Gobernadores de las provincias conforme al artículo 2, se pagarán de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde absolutamente no los haya, los Intendentes después de tomar los informes necesarios los suplirán de los fondos públicos dando cuenta para su aprobación.

5. Los maestros que de las parroquias vayan a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarán por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que les esté asignado, y si alcanzara para sostenerse, los Gobernadores cuidarán de que por los padres de familia de la parroquia, interesados en la educación de sus hijos se les añada alguna pequeña gratificación que baste para sus alimentos. Entretanto otras personas servirán interinamente las escuelas.

6. El poder ejecutivo encarga muy particularmente a los Intendentes, Gobernadores, Jueces políticos, Cabildos y Venerables Párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del mes pronto y exacto cumplimiento de este decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños.

Dado en el palacio del gobierno de Colombia a veintiséis de enero de mil ochocientos veintidós. Francisco de Paula Santander.” (Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, N° 27)

De esta manera quedaron establecidas las Escuelas Lancasterianas o Colegios Santanderinos por el Método Lancasteriano en Bogotá, Caracas, y Quito; para que los nuevos departamentos enviaran a los jóvenes más adelantados a la capital, y al regreso iniciaran el efecto cascada. En cuanto al origen de las escuelas lancasterianas en territorio americano, el historiador colombiano Luis Bohórquez Casallas nos señala que fue en territorio tachirense donde se fundó

la primera escuela lancasteriana, al respecto afirma: “en 1821, en Capacho, pueblo cercano a Cúcuta, el padre Mora fundó la primera escuela lancasteriana de la América Meridional, convirtiendo el libre examen del inglés hacia la moral cristiana. El general Santander conoció a fray Mora y lo trajo para convertirlo en mentor de la niñez en la Gran Colombia [...] En vista de los excelentes resultados y cualidades docentes del franciscano, el Gobierno lo envía por el Cauca y el Ecuador a propagar el nuevo sistema.” (Bohorques Casallas, 1955, p. 265). De manera que el pilar fundamental de enseñanza de la Escuela Lancasteriana en la Gran Colombia fue el fraile franciscano Sebastián Mora y Berbeo. La primera Escuela Lancasteriana fundada en Capacho, también es refrendada por el historiador inglés Vaughan, al señalar que Santander lo conoció: “en septiembre de 1821, sacándolo de su pueblo andino, para encargarlo del adiestramiento de los preceptores lancasterianos, con el objeto de que, una vez preparados en número suficiente, fueran a otras ciudades con el propósito de adiestrar a otros. Un viajero británico, que paso por Capacho a fines de marzo de 1823, halló que la partida de Mora había significado el cierre de su escuela.” (Vaughan, 1987, p. 78) El fraile Mora fundó escuelas Lancasterianas en Bogotá, y sur de la Nueva Granada, y avanzó hasta Guayaquil. El 25 de julio de 1824, se señala que

el religioso franciscano Fray Sebastián Mora a quien el gobierno destinó a difundir la enseñanza mutua en los departamentos del sur; en su tránsito por Cali ha dejado planteada en aquella ciudad la escuela de primeras letras conforme a este método y con toda la regularidad y orden posible, en un salón que caben más de ciento ochenta niños. Es muy loable la franqueza con que todo el vecindario de Cali se ha prestado a facilitar los auxilios necesarios para este establecimiento que su patriotismo reclamaba; pero muy particularmente se ha hecho digno de aprecio el celo con que el Dr. Vicente Lucio Cabal y el R. Padre Fray Ignacio Ortiz han propendido a su fundación. (Gaceta de Colombia. 18 de julio de 1824. N.º 145.)

Pasos decisivos se fueron generando en el siglo XIX en la búsqueda de un Estado Docente. Al respecto nos apunta Rojas (2001): “en Venezuela, desde las perspectivas del propio Estado, expresado en su legislación y organización institucional, es con el Decreto de 27 de junio de 1870 sobre la Instrucción Primaria, Gratuita y Obligatoria firmado por Antonio Guzmán Blanco como Presidente de la república, que el Gobierno venezolano asume la tarea de hacer de la Educación un asunto de Estado [...] En 1870 están las bases ideológicas del Es-

tado docente venezolano.” (Rojas, 2001, p. 61)

Para el año 1911 se oficializa el Diseño Curricular Nacional, pues fue precisamente el 5 de diciembre de 1911 cuando se sancionaron a petición del Ministro José Gil Fortoul los primeros programas para la instrucción primaria venezolana. En la Memoria de 1912, se tomó la decisión a favor de una educación intensiva argumentándose que “tanto en agricultura como en pedagogía, el sistema extensivo suele ser el de los países atrasados y rutinarios; el intensivo, el de los países adelantados y en progreso”. (Citado por Fernández Heres, 1981, p. III: XLIII). Esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Obviamente le interesaba al régimen de Gómez.

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el ministro Arturo Uslar Pietri (1941) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba estaba en puntos como Educación de Élite o Educación de Masas, Educación Privada o Educación Pública, Educación de Castas o Educación de Masas. Discusiones que tuvieron su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del ministro Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba evidentemente como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Más tarde el Ministro de Educación Luis Beltrán Prieto Figueroa propondría una nueva filosofía educativa con el nombre de Humanismo Democrático. En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) planteaba en la exposición de motivos los siguientes principios: “La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores.” (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948, pp. 4-5)

Durante esta etapa se fomenta el concepto de Estado Docente, para significar que la educación es función esencial del Estado, y se busca dignificar la profesión docente; pues “en Venezuela [...] peyorativamente se hablaba del maestro de escuela como de un individuo frustrado, menor-válido social, proletario de la burocracia y mirado de reojo, con un gesto despectivo, por casi toda la población [...] Era obvio la necesidad de asignársele interés especial a la formación y valoración del magisterio. Encontramos al llegar al gobierno –agrega Rómulo Betancourt– que de cada 100 maestros en servicio 70 carecían de títulos pro-



fesionales. En 1942, con el pretexto de la Guerra Mundial, se les había rebajado los sueldos en 10%. El sueldo-base del maestro graduado era de 340 bolívares y el maestro sin título de 230 bolívares. Se elevaron esos sueldos a 500 y 350 bolívares respectivamente [...] Eso no bastaba, era necesario dignificar al magisterio, para elevar la tónica espiritual de la docencia. Incorporando como factor respetable y respetado a las actividades todas del país” (Betancourt, 1986, pp. 497-498).

EL ENFOQUE NEOHISTÓRICO-NACIONALISMO METODOLÓGICO

En el planteamiento teleológico de la LOE 2009, expresado en el Art. 15, se presentan los FINES DE LA EDUCACIÓN, y específicamente en el numeral 3 se señala que tiene como fin:

Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque neohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno. (LOE, 2009, p. 16)

Quisiéramos detenernos reposadamente para analizar este contenido. Veamos: ¿Qué se entiende por enfoque neohistórico? Conocemos el concepto de la Nueva Historia esbozado por la tradición de la Escuela de Annales fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929. Pero no creo que se refiera a ésta. Pues la Nueva Historia, Nouvelle Histoire en el original francés, es la corriente historiográfica desarrollada por Jacques Le Goff y Pierre Nora, y correspondiente a la tercera generación, aparecida en los años 1970, de la Escuela de los Annales francesa. La nueva historia aborda sobre todo la historia de las mentalidades, las representaciones colectivas y de los imaginarios sociales. Por tanto descartamos que se haga alusión a un enfoque historiográfico específico.

El enfoque neohistórico, vocablo que no se define en la LOE 2009, pareciera ser una respuesta a la globalización. Si es así, reivindicamos esta postura pero sin fundamentalismos. La “globalización” es un hecho en la cultura planetaria y hay que aprender a convivir con ella; entre el desarrollo de los valores nacionales pero al mismo tiempo con el reto de la tolerancia que nos impone la visión intercultural. No podemos a cada momento sentir que nos

están expulsando o invadiendo la patria.

En la LOE 2009 en el Art. 3 relativo a los Principios Rectores de la Educación se expresa que es “pluricultural, multiétnica, intercultural y bilingüe.” (LOE, 2009: 4) Sin embargo, en el ya citado Art. 15 se propone un nacionalismo endógeno entre los fines de la educación. Para ser consecuentes con el texto debería proponerse una mirada nacionalista que incorporara la alteridad cultural en la dinámica del mundo actual, porque el mundo hoy día no resuelve sus problemas sólo en el contexto nacional sino en el supranacional. No tiene sentido platearnos un “nacionalismo introvertido” (Ulrich, 2003) para estar paranoicamente sujetos a la idea de una invasión del mundo global. Curiosamente este enfoque genera una intolerancia contra todo y contra todos, lo cual alimenta una carrera armamentista.

En un estudio precedente hablé de neonacionalismo de izquierda (Mora García, 2006) al referirme a la Revolución Bolivariana. Actualmente, en América Latina el fenómeno del nacionalismo pareciera definirse en función de un neonacionalismo de izquierda, apuntalado por el discurso de Chávez en Venezuela; Lula en Brasil; Kirchner en Argentina; Evo en Bolivia; y Correa en Ecuador.

En el caso de Venezuela está inspirado en la fuerza arquetipal de la heroicidad bolivariana. Pero advertimos que el neonacionalismo latinoamericano no es unívoco. No es fácil dilucidar el tema, porque las lógicas en América Latina se rompen fácilmente. Pero de lo que sí estamos seguros es de que no hemos dado suficientemente el debate sobre un tema tan controversial y trascendente para los venezolanos. Y debo enfatizar que no es un problema que se decide a secas con una convocatoria a referéndum, ni con un discurso polarizado, que además de vacío y anodino ha desgastado la voluntad colectiva desviando la discusión hacia pseudo problemas. Nuevamente el discurso académico está ausente. Y digo ausente, porque los pocos que participan lo hacen con una visión interesadamente polarizada y no para develar el problema de fondo.

Es en esta dirección que quisiera arriesgar algunas reflexiones, más como premisas que conclusiones, que pudieran servir de cortina de fondo para animar la discusión. En principio, tenemos que decir que sería un gran error seguir invocando el nacionalismo metodológico en el neonacionalismo de izquierda de la misma manera que se hizo en el pasado; en el siglo XIX cumplió su cometido pues se trataba de fundar la patria, pero de cara al siglo XXI nuevas exigencias parecieran comprometer el destino de la nación. De todas maneras diremos que el invento de los Estados-nacionales es decimonónico, lo cual significa que es un invento reciente en términos de larga duración. Todavía no estamos muy

seguros de que esa sea la disyuntiva de cara al siglo XXI. Nuevos compromisos supranacionales nos cobijan: UNASUR, MERCOSUR, ALBA, alianzas con las potencias como Rusia y China, etc.

En opinión de Ulrich (2004) invocar el nacionalismo metodológico hoy nos conduce a errores; “para poner un ejemplo: si la política y la sociedad se deslimitan y desestatalizan el resultado es que lo que se considera nacional e internacional ya no puede separarse y lo aparentemente igual, o sea, el interior sagrado del espacio de poder del Estado nacional se convierte en campo de intervención directa de actores, organizaciones y acontecimientos críticos internacionales, supranacionales y transnacionales. Ya no se puede suponer que, por ejemplo, las desigualdades y conflictos nacionales sean analizables adecuadamente desde la óptica nacional, ya no se puede partir de que los actores, temas, burocracias y autoridades de la política interior coinciden con los actores, temas y burocracias y vías de influencia que la mirada nacional y el nacionalismo metodológico —en tácito acuerdo— dan por supuestos. La Nueva Teoría Crítica descubre conceptualmente que los clásicos límites entre política interior y exterior se borran y mezclan, que las diversas disciplinas de las ciencias sociales, como la política internacional y la teoría del gobierno nacional, se liberan del dogmatismo de la mirada nacional y se asocian, y que la teoría del gobierno tiene que reescribirse desde el ángulo cosmopolita.” (Ulrich, 2004, p. 82)

El neonacionalismo de izquierda bolivariano se debate internamente entre dos lógicas históricas: por un lado, invoca permanentemente la refundación de la patria anclada en el discurso heroico de Simón Bolívar, los héroes de la patria y la Federación, aderezados con el altar de héroes socialistas de Ernesto “Che” Guevara a Fidel Castro. Y, por otro lado, aplica el lenguaje globalizador en el contexto supranacional; estableciendo alianzas con súper potencias mundiales y proponiéndose un mundo pluri-polar.

Ese enfoque neohistórico pareciera recordarnos la refundación de una nueva historia, con una nueva simbólica, con una nueva heroicidad, y con un nuevo calendario festivo. En Venezuela, como en todos los países de América Latina, el Estado es el que funda la nación, y no a la inversa; por eso cada gobernante se siente con derecho a refundar la nación (en el siglo XIX y en el siglo XXI), quizá por eso el neonacionalismo venezolano sigue preso de lo que Luis Ricardo Dávila (2005) denomina: “lo contradictorio y confuso. Ambas coordenadas definen las insuficiencias de la nación.” (Dávila, 2006, p. 286) Ayer como hoy, el nacionalismo se funda sobre la base de la invención de la tradición (Hobsbawm, 2001).

Pero tenemos otro comentario que requiere una aclaratoria en el Art. 15, Numeral 3, y es el que se refiere a “desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela...” (LOE, 2009, p. 16). Comencemos por señalar que evidenciamos una nueva inconsistencia categorial, pues antes en el Art. 14 se habla de “nuevos republicanos y republicanas”, y en este de “ciudadanos y ciudadanas”, por fin ¿cómo quedamos? Esta variante que pareciera inofensiva trae obstáculos epistemológicos que se materializan en la ausencia de un lenguaje común mínimo a los largo del texto legal.

Pero vamos al punto. En este mismo Art. 15, numeral 3, se afirma que se debe “potenciar la conciencia de nuestras potencialidades energéticas hidrocarburíferas, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.” Y aquí se incorpora otro vacío. Las potencialidades expresadas por los FINES DE LA EDUCACIÓN deben ser relativas al ser humano y no a las potencialidades de la naturaleza: SE EDUCA AL SER HUMANO NO A LA NATURALEZA. Por eso debe aclararse que la conciencia de esas potencialidades tienen que ver con la autoconciencia de las consecuencias que tenemos que pagar por ser un país monoprodutor, que depende de un recurso natural no renovable; y al mismo tiempo, debe potenciarse la necesidad de “sembrar el petróleo” como lo dijera Alberto Adriani, Arturo Usler Pietri y Pérez Alfonso. En Venezuela paradójicamente lo que supuestamente debió ser una ventaja competitiva en el marco de la economía global nos ha hecho dependientes. Nos hemos acostumbrado a la riqueza fácil, y a las dádivas del mandatario de turno, quien administra la geografía del hambre en los sectores menos favorecidos.

La dependencia arquetipal del petróleo no siempre ha conducido a caminos ciertos, pues ha sido deformada por quienes han manipulado al pueblo políticamente. Por ejemplo, se ha aprovechado la dependencia arquetipal petrolera para desarrollar una subcultura de la dependencia en el pueblo venezolano, una subcultura de la riqueza fácil producto del acomodo político partidista, hasta el punto de que cada generación construye su propio eslabón para ascender en el poder y lucrarse indebidamente; asegurando una cadena en la corrupción interminable. Y lo peor es que se legitima la corrupción en las grandes esferas del poder y sólo se persigue en aquellos que son presentados como “chivos expiatorios”.

Debemos ser cuidadosos al presentar como fin de la educación el cultivar la conciencia de nuestras potencialidades cuando no son inherentes a la persona humana, o que puedan ser conquistadas por nosotros mismos; el presentar las potencialidades de la naturaleza como pertenecientes per sé al ser venezolano nos ha reducido a ser petrolero-dependientes. PDVSA no puede ser vista sólo como el “Papá Noel” de los venezolanos; podríamos decir



con López-Pedraza (2000), que la “cultura de piñata” que caracteriza a cierta subcultura venezolana en parte descansa en una histeria hebefrénica, en donde se exagera la histeria de lo infantil. Queremos que el país funcione cual sueño Disneyland, o lo que la psicología junguiana llama la psicología de cuento de hadas; por eso nos emocionan las soluciones temporales.

EDUCACIÓN HUMANÍSTICA-PENSAMIENTO CRÍTICO

En los Fines de la Educación se presenta en el Art. 15, numeral 8, un gran acierto al proponerse: “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.” (LOE, 2009, p. 17). Recordemos que los especialistas del currículo con un sentido más ingenieril que humanístico cercenaron los valores humanísticos para minar el brazo crítico de la universidad. Se potenció la cultura tecnocrática y se infravaloró a las humanidades. En el bachillerato fue desapareciendo la mención humanidades, y en la universidad se fue desacreditando el pensamiento humanístico denominándolo “pensamiento débil”, y “ciencias blandas.” Fue así como desaparecieron de los planes de estudio las materias con contenido humano y social, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Sentido y Comprensión del Hombre, Sociología de la Educación, Antropología Filosófica, Lógica Silogística, etc.

Hoy extrañamente pareciera ser que a la universidad sólo le interesa el destino trazado por la globalización y las tendencias neoliberales que reducen el ser humano a una cosa, la llamada cosificación de la Modernidad; por eso apostamos por una formación que favorezca el brazo crítico de la sociedad. Y la universidad debería ser el ejemplo por antonomasia del pensamiento crítico con densidad; en este punto reconocemos que la LOE 2009 en su Art. 32 al definir la Educación Universitaria destaca: “La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de los ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas”.

La universidad nació para ser alfarero de la verdad, por eso de su seno emergió como Orfeo de los infiernos una nueva profesión, el profesor universitario. Pero acaso, ¿podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual? Las estadísticas conspiran en su contra. A manera de ejemplo, en un análisis del volumen de investigación en la Universidad de los Andes (2001) se señala:

la investigación en la ULA es uno de los aspectos importantes de la institución. Pese a ello, sólo una parte minoritaria del personal docen-

te está vinculado a ella, lo que no excede de 20%. Evidentemente esto tiene que superarse con una política agresiva de mantenimiento de quienes ya son investigadores activos y aquellos que pueden llegar a serlo, racionalizando sus ocupaciones tanto en el pregrado como en la administración académica (Comisión para el cambio universitario, 2001, p. 41).

Se requiere entonces, que el docente asuma responsablemente su *ethos*: la condición de intelectual. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible. Por eso nos preguntamos: ¿Está la universidad venezolana siendo consecuente con el desideratum para el cual nació? ¿Cuál es su capacidad de *sindéresis* al abordar la coyuntura que vive el país?, frente a la simpleza y falta de densidad del discurso político. ¿Dónde está el intelectual orgánico que actúa como conciencia fundante? ¿Por qué hemos perdido nuestro protagonismo en las decisiones de la sociedad? Pareciera que se está cumpliendo aquella premisa según la cual el saber ya no se discute en la universidad sino en el acontecimiento. ¿Acaso la cultura massmediática y telemática terminará desplazando la cultura académica y la universidad?

Cuando decimos que la universidad está apartándose de su razón de Ser, queremos significar que erróneamente su Ser está siendo puesto al servicio de intereses que no son intrínsecos a su naturaleza. El hombre sabio que escribía y enseñaba se fue transformando en funcionario, y ese es un mal que se observa en las tendencias conservadoras como en las tendencias supuestamente progresistas, el problema trasciende la alineación político partidista.

La tendencia dominante en nuestras universidades públicas y privadas apuesta por los códigos del mundo empresarial, como si fuera ese el único desideratum del ser universitario, sin pensar en la sustentabilidad del modelo económico. Esta propuesta presenta en forma manifiesta que la finalidad fundamental de la universidad sea la productividad económica, hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989, p. 198)

Esta es la trampa en la que no debemos caer. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y sacrifique el espíritu crítico. Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la universidad. Como dice

Rodríguez-Romero, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neo-liberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición” (Rodríguez-Romero, 1998, p. 164).

EDUCACIÓN MILITAR – EDUCACIÓN RELIGIOSA

En el Capítulo III, el Artículo 30, se dedica especialmente a la Educación Militar. No tenemos observaciones intrínsecas al artículo, como no sean las que se desprenden por las omisiones de otros entes que merecen también un tratamiento igual. Decía S. Freud que el Ejército y la Iglesia son las dos grandes masas artificiales del Estado. De manera que si aparece un artículo relativo a la Educación Militar debió legislarse sobre la Educación Religiosa también. Y esto no le quita el carácter laico a la LOE, simplemente reconoce la diversidad y pluralidad científica, porque tan científicas son las Ciencias y Artes Militares como las Ciencias de la Religión. La tolerancia epistemológica faltó en la LOE 2009 en lo que atañe a la Educación Religiosa. Las concepciones epistemológicas postpositivistas y postmodernas reconocen el pensamiento religioso como válido en la formación integral de la persona humana.

No hay justificación en un pueblo como el VENEZOLANO Y LATINOAMERICANO que somos hijos del “realismo mágico”, el pensamiento mítico, la religión católica y otras religiones o sectas, por minoritarias que sean, para que se haya excluido la Educación Religiosa como valor educativo que debe formar parte del diseño curricular. Por eso debió abrirse espacios para la expresión del pensamiento religioso desde la teología hasta el pensamiento mítico y mágico-religioso; porque la verdad científica no excluye, epistemológicamente hablando, la pluralidad de saberes. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico.

Nuestro pasado prehispánico nos heredó los imaginarios más que la Razón, por eso somos más *Sentio ergo sum*, que del *Cogito ergo sum*. Somos más *Pathos* (sentimiento) que *Logos* (Razón). Nuestro pensamiento contiene una lógica polivalente, en la que el “realismo mágico” y la Razón se entrecruzan. No estamos sujetos irremediabilmente al principio de no contradicción aristotélico; en América Latina estamos más allá de los principios lógicos. Se puede dar el caso de A y no A al mismo tiempo. Nuestro imaginario lo conforman manifestaciones protorreligiosas politeístas: Jesús, Buda, Bolívar, Changó, María Lionza, Guaicaipuro, el negro Felipe, y todas las cortes tienen un espacio en la imaginaria criolla.

La lógica occidental elaboró un cartabón para adiestrarnos en el culto a la Razón y el odio a la imaginación.

Sólo el Romanticismo, el Surrealismo y el Simbolismo fueron los bastiones de resistencia de los valores de lo imaginario frente al científicismo racionalista y empirista. Desde Freud sabemos que el pensamiento no trabaja sólo a pleno día, que en las profundidades de la noche y en las experiencias tenebrosas del inconsciente se determina el mundo de la vida racional.

El imaginario es el conector de toda representación humana. Lo heroico y lo místico, lo dramático y lo real forman parte de un mismo ser. Por eso, el alma como el pensamiento son “atigrados”, la unanimidad de opinión es simplista. Se trata, entonces, de recrear los imaginarios y desnudar la Razón; porque son la base de nuestra memoria colectiva, por tanto, “se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres.” (Le Goff, 1991, p. 183)

Las conquistas alcanzadas por la Educación Religiosa a lo largo del siglo XX no pueden ser excluidas. Debíó legislarse también para que los saberes alternativos tuvieran un espacio en nuestras escuelas y universidades; tenemos que reconocer que la LOE 2009 EN ESTE PUNTO ES PROFUNDAMENTE POSITIVISTA.

De hecho algunos institutos universitarios y universidades forman ministros de sectas o religiones y presentan un aval del Ministerio de Educación; es decir, tienen reconocimiento oficial para formar a sus ministros y esto no puede negarse; máxime cuando entre la Iglesia y estamento militar hay una relación de sinergia permanente, recordemos que incluso los sacerdotes son asimilados como los capellanes militares y pueden ascender en la carrera hasta rangos superiores.

Por otra parte, es conveniente que se maneje con cuidado el dar preeminencia a la virtud armada sobre otras virtudes en el sistema democrático. El haber incluido un artículo para la Educación Militar y negado uno para la Educación Religiosa es discriminatorio. Los cánones dicen que el profesional de la carrera militar debe estar subordinado a la virtud civil y no al revés. La virtud civil debe estar en manos de ciudadanos civiles, porque el título de ciudadano emana de las leyes y no de la fuerza; en el Discurso ante el Congreso de Colombia, en la Villa del Rosario de Cúcuta, el 3 de octubre de 1821, Bolívar expresó: “Yo ruego ardientemente, no os mostréis sordos al clamor de mi conciencia y de mi honor que me piden a grandes gritos que no sea más que ciudadano. Yo siento la necesidad de dejar el primer puesto de la República, al que el pueblo señale como jefe de su corazón.” (Bolívar, III, p. 720) La sociedad democrática requiere de una correlación de fuerzas para que haya gobernabilidad.

El mérito de Bolívar es doble, pues no solamente deslinda entre el hombre de las leyes y el hombre de la guerra,



sino que deslinda entre ciencia política y ciencia militar; aspectos que para la época estaban íntimamente unidos por la influencia de Napoleón quien encarnaba la unidad de ambos poderes. Antes de la profesionalización de la ciencia militar, la misma persona podía estar simultáneamente representando ambos estados. Hoy por hoy es imposible, no sólo por razones de índole personal sino por razones de principios; “la intercambiabilidad entre el hombre de Estado y el Soldado ha terminado definitivamente [...] un solo hombre no puede esperar ejercer ambas vocaciones.” (Wavell citado por Huintong, 1995, pp. 27-28)

La búsqueda de la virtud civil no puede ser obligada, debe construirse lentamente con la educación del pueblo y el cultivo de los valores democráticos; no es por decreto o por imposición, como lo pretendió el jacobinismo al intentar imponer la virtud necesaria para crear al ciudadano de la sociedad democrática utilizando el terrorismo del Estado.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL-EDUCACIÓN UNIVERSAL.

En el Art. 14, referido a la educación, se señala que “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental... con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal.” (LOE, 2009, p. 15) En este apartado se recoge el concepto de respeto a la diversidad cultural, y la definición del criterio intercultural de la LOE. Pero aclaremos un punto clave. Hay una inconsistencia al agregarse la categoría UNIVERSAL. La educación con un criterio universal ha sido una de las categorías más criticadas por la historia de la educación y la filosofía actual. Entre otras razones porque lo universal excluye lo regional y lo local; lo universal per sé alude al criterio filosófico expuesto por el filósofo alemán G. W. F. Hegel quien pensó la historia con un criterio universal, eurocentrista, y descalificador de las culturas regionales y locales. Hasta el punto de que la única cultura considerada como válida y aceptada era la occidental europea. Nuevamente evidenciamos un obstáculo epistemológico en la LOE 2009 en el que se dan dos pasos adelante y uno hacia atrás. Entiendo que sea más por desconocimiento.

El proyecto ilustrado occidentalizador nos impuso una educación y una historia universal, pero por universal debía entenderse sólo el logocentrismo y el eurocentrismo, minando nuestras raíces ancestrales para adoctrinarnos en el poder de la tríada (USA, Japón y la Comunidad Económica Europea); para hacernos sentir vergüenza de nuestra condición de mestizos, y para machacarnos que no somos, y que supuestamente no representamos nada en el mundo. En este orden de ideas señala Juan Manuel Santana que:

los grandes perdedores de este proceso han

sido los pueblos indígenas. La historia de estos pueblos, al menos desde principios de la Edad Moderna hasta la actualidad, es la historia de su exterminio, esclavitud, servidumbre, pillaje, explotación, traición y expropiación por parte de los representantes de la sociedad dominante, ya sea administración colonial, gobierno nacional, clero, clase terrateniente o empresa multinacional. (Santana, 2002, p. 486)

Sobre la violencia se ha erigido más violencia, una suerte de efecto cascada en la dominación, porque se ha interiorizado la opresión, aspecto que se refleja en el ejercicio del poder.

Desde entonces la historia de América Latina pertenece a otros, a los de allá, y a aquellos a quienes los de allá han encomendado el ejercicio de su poder, y su autoridad. El Logos hizo posible que se declarasen los Derechos del Hombre y del Ciudadano, pero los derechos del ciudadano burgués. Quién tiene derecho a la propiedad privada sino el que puede detentarla; quién tiene derecho a transitar libremente sino el que tiene “algo más que dinero”; quién tiene derecho a la libertad sino el que puede comprarla; quién tiene derecho a la justicia sino el que puede manipular a los jueces; el problema de los Derechos del Hombre y del Ciudadano es que terminaron legitimando la dominación. Profundizando la dialéctica del amo y del esclavo.

Nuestro compromiso no es la globalización sino la alteridad. La alteridad producto de la síntesis dialéctica de lo que fuimos, somos y seremos. Pasa igualmente por la condición de superar nuestros errores históricos: a. Superar el complejo de Bastardía, que consiste en sentir vergüenza de la condición de ser mestizado. b. Expulsar el complejo de Edipo en lo Cultural. Un proceso en el que el “hijo del mestizaje” después de haber dado muerte al usurpador español- europeo en las cruentas guerras independentistas, lo ha introyectado en forma de conciencia moral; pero con una moral mórbida que genera falsos complejos de culpabilidad y búsqueda de “padres” adoptivos que lo dominen, posean y subyuguen. c. Eliminar la esquizofrenia cultural. El no aceptarnos como somos, nos ha llevado históricamente a vivir una duplicidad mental enfermiza; queremos ser como los otros, aprendemos su lenguaje no para relacionarnos interculturalmente sino para simular ser como ellos.

Pero debemos estar atentos porque a pesar de proponerse conceptos muy novedosos en la LOE 2009 se nos pasa por en medio de las piernas el colonizador que llevamos interiorizado en el inconsciente colectivo; todo reprimido reproduce la dominación, por eso son necesarios los procesos catárticos permanentes. A manera de ejemplo quisiera señalar que la LOE 2009 es consecuente con la

Carta Magna de 1999, al reivindicar los sectores históricamente excluidos: indígenas, afrodescendientes, la mujer, el niño, etc. Pero tengamos cuidado. A veces el remedio puede resultar peor que la enfermedad, pues se busca reivindicar a los indígenas para colocarle una franela roja, o presentarle un imaginario social diferente al que ellos ancestralmente han cultivado. Esta actitud se denomina ACULTURACIÓN y es otra forma de exclusión. Seamos sensatos, reconocer al otro pasa por respetarlo como es y con sus imaginarios, no manipularlo y exponerlo a contenidos ideológicos del poder de turno.

Tan perverso puede ser colocarle a un indígena una franela con la bandera de los EE UU como una boina con el emblema de Ernesto “Che” Guevara, con el respeto del Comandante amigo. Por eso decimos que hemos especializado la dominación y utilizamos ahora nuevos instrumentos de dominación, más especializados. Hemos dado muerte simbólica al usurpador occidental y norteamericano pero lo hemos introyectado y con la licencia del poder sometemos al otro para los intereses políticos partidistas. Seamos honestos ¿Ud., cree que los indígenas deben alistarse en el PSUV? Acaso ¿no es otra forma de dominación?, ayer lo hicieron los adecos y copeyanos, a su manera; ¿cuál es la diferencia?

Casi como un proceso reflejo se ha generalizado la mentalidad de la dependencia; no creemos en nosotros mismos, no creemos en nuestras potencialidades, la nota está en importar, en ser como ellos, en parecernos a los otros. ¿Hasta cuándo seguiremos buscando padres que no reconozcan a sus hijos mestizos? Esa lógica de la dominación y de complejo de bastardía lo podemos evidenciar en nuestro acomodo y reacomodo permanente; hoy estaría planteada de nuevo la pregunta ¿en manos de cuál imperio debemos entregarnos ahora? Antes era los EEUU ahora serán los asiáticos: China, Japón o la Europa del Este. No creemos en nosotros mismos, no reconocemos lo que somos y hemos construido. Nuestros gobernantes buscan los “camino verdes” en la construcción de tecnología, buscan importar tecnología pero negamos lo que hemos construido. El mal es que no maceramos nuestros propios proyectos, y maltratamos nuestros valores científicos, que los tenemos. El fanatismo y fundamentalismo politiquero, tanto a nivel del Estado como en la universidad, desacredita hoy como ayer a nuestra ciencia, poco a poco se impone una lógica que “busca igualar la cochina por abajo.”

En Venezuela casi nadie conoce o sabe nada sobre el único premio Nobel que hemos tenido. Ni siquiera entre expertos. A Baruj Benacerraf nunca se le hizo un homenaje. Si no fuera porque el Dr. Marcel Roche publicó una nota de prensa hubiese pasado totalmente desapercibido. Baruj Benacerraf fue premio Nobel en Medicina y Fisiología 1980, pero si se hubiese quedado en Venezuela para

hacer carrera académica “hubiera tenido más dificultades en llevar a cabo sus investigaciones. Hubiera sido afectado por los presupuestos para la ciencia que suben y bajan intempestivamente, nuestra nefasta tendencia a cortar la cochina en partes iguales y a favorecer por igual al destacado y al mediocre, nuestro turbulento ambiente social y el omnipotente virus político.” (Roche, 1987, p. 208) (Refiere Roche a un artículo publicado en El Nacional, el 8 de noviembre de 1980). Ojalá que la frase de Marcel Roche que denuncia las políticas de Estado en casi todos los tiempos pueda ser utilizada como moraleja ejemplarizante a fin de no cometer los mismos errores del pasado.

DE LA UNIVERSIDAD DE LA “COSA NOSTRA” A LA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA

Vivimos tiempos en donde el celestinaje ideológico (Mariategui) en maridaje con el discurso anglobalizador amenaza con minar la razón de ser de la universidad. La universidad venezolana debe superar la ética neoconservadora que pretende alinear la productividad económica como único desiderátum de la universidad; hasta el punto de que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos..., el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989, p. 198) Necesitamos en su defecto una universidad comprometida, como dijera Salvador Allende (1972); comprometida con el pueblo, con la clase obrera, con los que menos tienen, con aquellos a quienes históricamente se les aplicó una dialéctica de negación.

En este punto la LOE-2009 en su Artículo 32, redefine la razón de ser de la educación universitaria al señalar: “La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país...” (LOE, 2009, p. 24) Por eso necesitamos repensar la universidad so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la UNIVERSIDAD NOSTRA; una universidad que habla el lenguaje la COSA NOSTRA. El agotamiento del modelo de universidad dieciochesco nos invita a repensar la universidad emergente. Para nadie es un secreto que la universidad venezolana se encuentra en una fase de transformación, sea pública o privada, rica o pobre, con historia o por decreto, todas comparten las inquietudes acerca de la razón de ser y su futuro inmediato.

Nuestras reflexiones forman parte de una línea de investigación y publicaciones iniciadas desde el año 2000.



Veamos:

a. La iniciamos con la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, el 25 de febrero de 2000. En su momento, el texto fue publicado en los Cuadernos del Doctorado, N° 2, con el nombre de Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica (2000).

b. En el libro ULA, Papeles para el cambio (2001), y que en la ULA-Táchira tuvo su expresión en el libro coordinado por López, E. (2001) Una visión de la transformación universitaria, participamos con la conferencia. “El celestinaje ideológico en la universidad”, el cual fue publicado en su primera versión con el nombre: La universidad a debate.


c. Luego, invitado por el Dr. Iván Hurtado León del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo (Valencia), presentamos el trabajo: “La universidad: una mirada desde la filosofía” el cual fue publicado bajo su anuencia en el periódico institucional El Tiempo Universitario, el día 21 de julio de 2003.

d. Este mismo año 2003, de nuevo, la marcha del tiempo nos llevó a nuestra querida ciudad de los crepúsculos, Barquisimeto, invitado por el Dr. Rojas y las autoridades del Programa PIDE, para la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la III cohorte del Doctorado en Educación (2003-2006), con la presencia del Vicerrector de Investigación de la UPEL, Dr. Maximiliano Bezada, además del representante del Grupo ORUS, UCV, UNESCO, OPSU-MES, Dr. Rigoberto Lanz.

e. En el año 2007, continuamos nuestra reflexión sobre la universidad latinoamericana, en el VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria realizado en la emblemática Universidad de Guadalajara en el estado de Jalisco-México. En un panel integrado por la Dra. Diana Soto Arango (Coordinadora académica de RUDECOLOMBIA), Dr. Álvaro Acevedo Tarazona (CADE- Universidad Tecnológica de Pereira), Dra. María Cristina Vera de Flach (Profesora de la Universidad de Córdoba-Argentina, y Presidenta de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA hasta 2007), Dra. Remedios Ferrero (Universidad de Valencia-España), y el Dr. Reinaldo Rojas (MES-Venezuela).

g. En el año 2009, se publicó el libro: La universidad venezolana a debate, a través del Fondo Editio-

rial IPASME, donde se profundiza la discusión. Por tanto dejaré abierto el compromiso para la lectura de los textos señalados, en aras del tiempo.

Sin embargo, no dejaré de señalar finalmente que la LOE-2009 deja abierta una polémica respecto al concepto de la conformación del claustro universitario para la elección de las autoridades, tal como se señala en el Art. 34, numeral 3: “Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero, y los egresados y las egresadas de acuerdo al Reglamento. ...” (LOE, 2009: 26) Evidentemente, aquí se transforma el concepto napoleónico de universidad, y el concepto tradicional de claustro universitario al incorporar otros sectores como deliberantes. Esta debe ser una discusión que se debe dar todavía, no porque deba revisarse el concepto tradicional de universidad sino porque se debe analizar la razón de ser de la universidad en el siglo XXI. La pregunta de fondo es ¿se democratiza más la universidad incorporando todos los sectores en la deliberación por la elección de las autoridades? En este sentido comparto el criterio de una de las voces más polémicas y autorizadas en este punto, como es Luis Fuenmayor Toro, ex rector de la UCV, al señalar: “El centro de mi razonamiento es que las jerarquías académicas no se establecen por votación, sino que se adquieren a lo largo del tiempo mediante el estudio, la formación, la experiencia y el trabajo. No se es profesor titular, ni doctor, ni licenciado, ni general de brigada, ni obispo, a través del voto de los compañeros, sino mediante el estudio y el esfuerzo individual. La democracia política ciudadana no puede, por lo tanto, aplicársele a las instituciones académicas; éstas no son pequeñas repúblicas [...] Los derechos académicos son una cosa y los derechos ciudadanos son otra. No se los puede confundir.” (Fuenmayor, 2009) 

* José Pascual Mora García

Licenciado en Filosofía. Magister en Gerencia Educativa. Doctor en Historia. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”. Coordinador del Grupo de Investigación: Historia de la Educación y Representaciones – HEDURE.

- Althusser, L. (1979). *Montesquieu: la política y la historia*. Traducción de María Ester Benítez. España: Ariel.
- Andrés Lasheras, J. (1994). *Simón Rodríguez*. Caracas: UNESR.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Caracas.
- Betancourt, R. (1986) *Venezuela, política y petróleo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bohórquez Casallas, L. (1955). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Bolívar, S. (1975). *Obras completas*. España: Pool Reading.
- Dávila, L. R. (2005). Independencia e insuficiencia en la construcción de la nación venezolana. En F. Colón (2005). *Relatos de nación*. (La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico). España: Iberoamericana.
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de cien años*. Caracas: Presidencia de la República.
- Fuenmayor Toro, L. (2009). *Derechos académicos y ciudadanos son claramente diferentes*. En lft3003@yahoo.com, Fecha de publicación: 26/09/09
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.) (2002). *La invención de la tradición*. Crítica: Barcelona.
- Huntington, S. (1995). *El soldado y el Estado*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria (El tiempo como imaginario)*. Paidós: Barcelona.
- López-Pedraza, R. (2000). *Ansiedad cultural*. Caracas: Acea.
- Mc Laren, Peter. (1989) *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Mora-García, J. Pascual. (1997) *La escuela del día de después*. ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal, Venezuela.
- Mora-García, J. Pascual. (1997, julio). La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. En *Rev. Investigación*. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- Mora-García, J. Pascual. (2000). ¿Existe un currículum postmoderno? (De las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). *Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España.
- Mora-García, J. Pascual. (2000) *Universidad, currículum y postmodernidad crítica*. Barquisimeto: UCLA, UNEXPO, UPEL.
- Mora-García, J. Pascual. (2000). En búsqueda de la excelencia académica crítica. *Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España
- Mora-García, J. Pascual. (2001). Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En *Revista HEURÍSTICA*. N° 1. Grupo HEDURE. ULA-Táchira.
- Mora-García, J. Pascual. (2001). La universidad a debate. En E. López (coord.) (2001) *Una visión de la transformación universitaria*. ULA-Táchira.
- Mora-García, J. Pascual. (2001, mayo - agosto). La metaevaluación de la investigación. En *Rev. Investigación*. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- Mora-García, J. Pascual. (2002) Antisayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. (Oportunidades y desafíos a la educación .) *Revista DIKAIOSYNE*. Junio 2002, Año V, N° 8. Mérida.
- Mora-García, J. Pascual. (2002). Comunidades Discursivas de Historia de la Educación de la Región Centroccidental Venezolana (1990-2001). En *Libro de Resúmenes del VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local*. San Cristóbal, 25 al 27 de sept. 2002.
- Mora-García, J. Pascual. (2004). *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Consejo de Publicaciones, ULA.
- Mora-García, J. Pascual. (2009) *La universidad venezolana a debate*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- Prieto Figueroa, L. (1948). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*. Caracas.
- Rodríguez Romero, María del Mar. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. En *Revista de Educación*. No. 317, España.
- Rojas, R. (2001) *Temas de historia social de la educación y la pedagogía*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Santana Pérez, J. (2002). Contenidos en la enseñanza canaria del siglo XVIII. Seminario de Humanidades Agustín Millares Carlo. En *Separata Homenaje a Antonio de Bethencourt Massieu*. Canarias.
- Ulrich, B. (2004). *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial*. Paidós: Barcelona
- Vaughan, E. (1987). *Lancaster en Caracas (1824-1827)*. Caracas: Ministerio de Educación.