

## INTRODUCCIÓN

*Todo es introducción ... llevar dentro. El gusto, las opiniones del lector y el estado de sus conocimientos influyen en la suerte de las obras*

*Simón Rodríguez*

---

La educación es un proceso que se asimila al contexto sociocultural y es un hecho que ocurre permanentemente por la condición y voluntad del hombre y de los pueblos de ser y hacerse, de dignificarse y construirse, de elevarse y transformarse; siendo así, la educación es una presencia vital social que posibilita el perfeccionamiento, la superación y la plenitud.

La educación, de igual manera, es una presencia sociocultural que se recrea y se afirma en la relación y en la acción intencional, en el diálogo y la transmisividad, en el encuentro y la conducción, en la convivencia y la dirección, en la participación y la organizatividad, en la interacción y la manifestabilidad. De allí que la educación se exprese en los espacios y en los ámbitos de la expectativa y de la realidad; de las experiencias concretas y el orden; de la vivencia y la institucionalidad; del aprender y enseñar; del saber y el método; de la intervención y del aleccionar; de la regulación y el ideario.

La educación es un concepto y un acontecimiento (Guédez, 1987), es una idea y una realización que se implica en una dinámica dialéctica y problematizadora, es una significación y una praxis que vivifica la posibilidad de llegar a ser persona humana, y en palabras de Sarramona (2000:14), “la educación es un bien, vinculada a la idea de perfeccionamiento”. Desde ésta óptica se ha construido y estructurado una matriz-manera de entenderla y explicarla, de puntualizarla y connotarla que ha generado planteamientos y perspectivas, proyectos y propuestas, concepciones y teorías en el decurso histórico-pedagógico, traduciéndose en una pluralización de posiciones y orientaciones que de alguna manera recogen ideas, aunque no se le menciona, presentes en el pensamiento de Simón Rodríguez.

La educación venezolana ha estado signada e influenciada por diversas vertientes y tendencias, movimientos y orientaciones que la han referido a puntos de comprensión, a lineamientos conceptuales y a modos de entenderla y delimitarla. Se aprecia, al considerar los textos escritos y documentales, planteamientos que dan cuenta de diversos apuntamientos-miradas, tales como: la educación colonial de corte cristiana, referida por el acto de conquista español; la educación de signo ilustrado, dada por las influencias del pensamiento español y europeo; la educación de orientación positivista, observada por la repercusión de la filosofía comteana, y la educación renovadora, puntualizada por el movimiento de la escuela nueva.

## **0.1 VERTIENTES DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA**

La Educación Colonial, es impositiva, transculturizante, transmisiva, instrumento de denominación política y mecanismo de refuerzo ideológico. Es una educación selectiva, determinada por las diferencias de la estructura social (Carvajal, 1983: 68), por las funciones y desempeño social de las personas, por la limitatividad de las diferencias sociales y los dones de pertenencia al poder político-económico, lo que determinó una educación del blanco, una educación del indígena y una educación del negro y del pardo (Abad, 1979).

La concepción que sustenta el corte cristiano de la educación venezolana responde a los planteamientos del escolasticismo de Santo Tomás y a la visión Jesuítica de una educación para el desarrollo armónico de todas las facultades humanas, naturales y sobrenaturales (Rey F., 1979 y Maldonado, 1983).

La educación colonial, en palabras de Carvajal (1983: 62-65), presenta alto grado de desarticulación en razón a que la labor educativa no era deber de los Estados ni servicio público esencial, la existencia de diversos sentidos de aplicación, según los grupos sociales y la presencia de programas-cátedras y colegios aislados que respondían a la gestión de

particulares. La escuela se mostraba casi nula en su crecimiento, discriminante y excluyente, con bajo nivel de capacitación y escasa de recursos.

La educación, a partir de mediados del siglo XVIII, recibe el influjo de “la modernización” que se trata de aplicar en América hispana bajo el mandato de los “monarcas ilustrados”.

La educación bajo el signo de la ilustración, movimiento ideológico que no sólo generó conceptos que incidieron en las diversas expresiones y ramas del conocimiento, sino que creó un nuevo estado mental que contribuyó en gran medida a perfilar el carácter del pensamiento y aspiraciones de los siglos venideros (Fernández H., 1995: 15). La educación se puntualiza como valor y hacer para sembrar felicidad y progreso, como instrumento para impulsar el nuevo orden social y político, científico y cultural, y como recurso para llevar al hombre al estado autónomo, libre de viejos esquemas de subordinación, al estado de la razón, autoridad natural y reveladora de nuevos caminos de verdad y saber.

La presencia conceptual que ampara el “signo ilustrado” de la educación venezolana se acerca a los planteamientos del Padre Feijoo, pensador de gran influencia que propugnó la orientación utilitaria y la preparación como beneficio y mejora en la productividad, y a las ideas de Jovellanos, Campomanes, Cadalso, Cabarrús, Verney y Rollín (Leal, 1968 y Fernández H., 1995). La educación siente el influjo de las propuestas de “modernización” que trae consigo el “movimiento de la ilustración”, lo que lleva a la creación de nuevas escuelas, se impulsa la crítica y el deseo de remozar la enseñanza incorporando nuevas corrientes al quehacer cultural. La escuela había de ser centro taller para la formación útil y las ciencias prácticas a fin de contribuir a la felicidad de los estados y fomentar el saber racional y metódico.

Las ideas de la ilustración de Educación Popular, enseñanza de las ciencias útiles y la constitución de nuevos métodos pedagógicos bajo el principio de la razón, la experiencia y la observación encontraron fertilidad en el medio y acontecer venezolana con las propuestas de reforma de pensadores como el Padre Baltasar Marrero, quien introduce métodos de trabajo inspirados en el buen gusto, en el estudio, la investigación y la evidencia; el Doctor Juan Agustín de la Torre, quien busca modernizar el cuadro de la instrucción con el estudio de las ciencias experimentales y exactas, y el saber útil como soporte del progreso; el Licenciado Miguel José Sanz, quien critica el estado de la educación pública y propone formación integral, instrucción universal, educación para la conciencia ética y métodos naturalísticos (Leal, 1968 y Fernández H., 1995); y el maestro Simón Rodríguez, quien reflexiona sobre los defectos de la escuela y propone los medios de lograr su reforma. El plan de reforma que propone Rodríguez, en un ensayo de renovación de la escuela venezolana que contempla criterios de norma y administración escolar, extensión a los grupos sociales más desposeídos, valía del maestro y método flexible y novedoso (Ruiz, 1990).

La escuela se mostraba decadente, pobre, selectiva, disciplinante, de poca utilidad, con métodos autoritarios, dogmáticos y memorísticos, y con maestros dados a la baja suerte y a la vejez, por lo que se requería una escuela con función social, que preparara en artes y oficios y conformada para sostener el progreso de los pueblos.

Las ideas educativas del proyecto republicano, a partir de 1810 y las últimas décadas del período colonial, se nutrió del pensamiento francés ortodoxo y del pensamiento ilustrado español (Lasheras, 1998). Se enaltece la bandera contra la ignorancia, la liberación del hombre de los prejuicios, de las creencias y la sujeción a toda autoridad no proveniente de la razón, se impulsa el concepto de una educación para la virtud republicana y una educación popular para la formación del ciudadano, la moral y las luces, y en general una educación para proteger la independencia política y asegurar el bienestar económico.

La realidad educativa venezolana, con el interés y la importancia que se le asignó por la influencia del movimiento de la ilustración, no se constituyó en asunto de atención y preocupación por parte de los conductores de la República, pues los problemas persistían, la escuela seguía sin ser el centro para la preparación útil, se mantenía selectiva, mísera de recursos y negadora en la formación del ciudadano. Todo ello a pesar de las tentativas reflexivas de algunos líderes como Andrés Narvarte (1832), el Dr. José María Vargas (1836), José Tadeo Monagas (1848), Antonio Leocadio Guzmán (1849), Simón Planas (1855), y de los esfuerzos normativos como la Ley de 1826 sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública, el Decreto Legislativo de 1827, que autoriza hacer reformas al Plan de Estudios y el Código de Instrucción Pública de 1843, que dota al Estado de una legislación escolar propia (Ibidem: 64-68).

Venezuela después de la Guerra Federal, recibe un impulso dinamizador con el ascenso al poder de Guzmán Blanco (Abad et. al, 1980), que buscó modernizar al país desde una ruptura ideológico-cultural e intelectual, con la adopción del pensamiento liberal y la filosofía positivista.

La educación bajo el signo del positivismo, filosofía que postula la reorganización de la sociedad, la armonía social, la conciliación orden y progreso y una acción práctica de transformación mental y moral, que implique desarrollo del espíritu humano y de la actuación del hombre sobre la naturaleza (Díaz, 1997), la organización técnico industrial de la sociedad, basada en la ciencia y condicionada por ella. La educación es soporte insustituible en la construcción de reforma social y capacitación para las exigencias de la vida moderna, cuya base es la instrucción científica de forma unitaria y en correspondencia con sólidas leyes físicas y morales.

La visión conceptual que se asimila en el “signo positivista” de la educación venezolana está referida a los planteamientos de Comte, que propugna la necesidad de renuncia de lo abstracto, lo incierto, lo apriori para afirmar lo real, los hechos y la verdad desde la verificación positiva y

empírica de H. Spencer y en las ideas de Dr. Adolfo Ernst, Dr. Rafael Villavicencio, de los maestros Mariano Blanco y Julio Castro (Fernández H., 1988). La Escuela había de ser una especie de laboratorio que propugnaría el “cambio de mentalidad” y el nuevo linaje de desarrollo social, desde un educar al hombre para la sociedad en que vive y una enseñanza con principios científicos, prácticos y experimentales.

La educación venezolana, bajo el arraigo del positivismo, concretó esfuerzos y logros como la implantación del laicismo, el método de lecciones de cosas y presentación de conocimientos de lo sencillo a lo complejo, el método experimental, la iniciación de escuelas experimentales, la creación del Ministerio de Instrucción Pública (Mayo 1881), y entre otros, la promulgación del Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria del 27 junio de 1870, que promueve el proceso de sistematización y tecnificación de la educación como vía para el alcance del progreso. La Escuela se mostraba carente y abandonada, sin ninguna sintonía con la vida y de bajo perfil en su papel de desarrollo del progreso de la nación, selectiva y tradicional; el Decreto de Instrucción de 1870 lo otorgaría universalidad como un modo de asegurar la preparación moral y ciudadana, así como el progreso del país.

Este apuntamiento de universalidad, como otros presentes en los considerando de la motivación del Decreto de 1870, tales como: que la instrucción es necesaria en las Repúblicas, que todos tienen derecho a participar de sus beneficios, que es necesaria para asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes del ciudadano (Mударra, 1975), tienen sintonía con los planteamientos de Simón Rodríguez, cuando señala la necesidad de una Escuela Social y la generalización de la instrucción a favor de la infancia, cuando indica que se abogue por “la instrucción general como único medio de dar estabilidad a las instituciones liberales” (Rodríguez, 1975: 172, T<sub>II</sub>) y cuando refiere la necesidad de dar educación e ideas sociales a la gente para que conozcan sus derechos y cumplan con sus deberes.

La incursión del positivismo en la vida pensante venezolana buscó renovar el hacer intelectual-cultural, científico-institucional del país bajo los principios del orden y progreso. El positivismo, en general, le brindó orientación filosófica a la educación, sin embargo, frente a ésta se manifiestan tendencias como la católica y la técnico-didáctica, inspirada en el método de enseñanza objetiva y en el sensismo pedagógico, pero fue el positivismo el norte de las reformas educativas que se promovieron después del Decreto de 1870, tales como la propuesta del Congreso Pedagógico de 1895, la gestión de reforma Gil Fortoulina en 1911-12 y la reforma contenida en el Decreto Orgánico de la Instrucción Nacional de 1914 de Guevara Rojas, en el que se reitera y se afirma la Instrucción Obligatoria y absoluta para los niños, considerada en el Decreto de 1870, cuestión que muestra expresión con la idea de ofrecer instrucción general a la infancia pregonada por Simón Rodríguez.

Venezuela, para el período de 1908-1935, se mueve políticamente en el régimen de la autocracia andina gomecista (Ledezma, 1996) que marca un ciclo de languidecimiento y de postración de la escuela (Márquez R., 1964), de indiferencia y de sombrío panorama de la educación (Fermín, 1990). Sin embargo y bajo el signo del positivismo, los esfuerzos de algunos ministros del régimen se inclinaron hacia una perspectiva de modernidad educativa que buscó proyectar ideas-planes para la organización y reactivación educacional.

Las ideas-planes se manifestaron hacia situaciones como el amparo del ejercicio docente como carrera pública; reforma de las escuelas normales; programas de formación para el trabajo; edificaciones escolares; organización de la instrucción pública; fundación y mantenimiento de escuelas bien dotadas para dar instrucción sólida e integral; la enseñanza objetiva y la experimentación; la reforma de los estudios de bachillerato; la formación profesional; la preparación de planes y programas (Fernández H., 1988).

El período en mención, 1908-1935, en palabras de Fernández H. (1988: 45) no plasmó el principio de la democratización de la instrucción y a pesar de que hubo el criterio de instalar una educación intensiva como búsqueda de calidad, ésta no se materializó, pues la sociedad rural no apreciaba la educación como factor de promoción y desarrollo.

Venezuela, al salir del período 1908-1935, vive los clamores de un cambio en el orden político, social, económico, cultural, científico y educativo, en razón a que lo hecho, lo actuado no colmaba las aspiraciones de la sociedad. En lo educativo, a pesar de que se dieron las bases para la estructuración-armazón de un sistema escolar moderno y los criterios-normas para el manejo de la educación (Carvajal, 1998: 134), se pedía una reforma que atendiera la inadaptación de la educación pública, en la que se debía considerar el problema del analfabetismo y las necesidades sociales, el problema de la cultura y la formación científica, escuelas y maestros, recursos y reorganización. El renovar de la educación tenía que discurrir, en palabras de Luis Beltrán Guerrero (1936), hacia la formación del pueblo, porque mientras no se educara para ejercer su función de ciudadanía, la aspiración unánime de los venezolanos, el problema de la República, no podría ser nunca una realidad viva (Guerrero, 1936. Cit. en Fernández H., 1988: 46).

Esta consideración de República y educación del pueblo para el ejercicio ciudadano, es sostenida por Simón Rodríguez cuando expresa que “Nada importa tanto como el tener Pueblo, formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social”. “... sabrán muchas cosas; pero no vivir en República” (Rodríguez, 1975: 283, T<sub>I</sub>) y cuando señala que los colegios no esperen lo que no pueden dar, ciudadanos, “... mientras no emprendan la obra de la educación social...” (Ibidem: 284-285), pues sin ésta no habrá jamás verdadera sociedad.

La educación venezolana vive, a partir de 1936, esfuerzos y acciones de búsqueda de nuevos caminos para dar una mejor calificación al proceso educativo. Se emprenden propuestas como la necesidad de aumentar las escuelas, un proyecto de Ley Orgánica de Educación, se diversifica la enseñanza, se desata una campaña alfabetizadora, se impulsa la renovación pedagógica de la escuela y se promulga la Ley de Educación de 1940, entre otras.

El impulso de renovación pedagógica que se instala en la escuela venezolana, la cual se evidenciaba rutinaria, más o menos estéril, sin evolución, según palabras de Rómulo Gallegos (Ministro de Educación, 1936), encerrada, sin alegría, raquítica, que no penetraba la colectividad para transformarla, que no llegaba al pueblo para hacerlo vivir, en palabras de Prieto Figueroa (Cit. en Luque, 1998: 168 y 174) se sustenta, en su visión, a los planteamientos de la Escuela Nueva.

La educación bajo el signo de la Escuela Nueva, se interpreta como un movimiento pedagógico de renovación de la escuela, que observa la necesidad de una educación integral en contrapartida al predominio de una formación intelectual; de una escuela con la vida en oposición a una enseñanza dogmática y de abstraccionismo; de un hacer instructivo que se identifique con el niño en su realización vital-social y centrado en el sujeto que conoce, en contraste con una instrucción vinculada al objeto del conocimiento y al sentido de autoridad del maestro.

El influjo de la Escuela Nueva en el acontecer educativo venezolano llega desde los planteamientos del pragmatismo de James y a la determinante influencia de Dewey y de manos de la misión de pedagogos chilenos que introduce aires renovadores a la educación, particularmente en la escuela primaria.

Libertad y acción como elementos, resortes de la filosofía de la Escuela Nueva, encuentran resonancia en un ambiente abrazado de autoritarismo y con proyección hacia un renovar político, con tintes

democráticos. Para 1936, Venezuela apunta hacia la creación de un nuevo ideal, un nuevo espíritu y los principios de la Escuela Nueva representaban ideas norte para promover, desde la escuela, la siembra de ese nuevo orden, que se había de traducir en libertad y justicia.

El impulso que se procura dar a la educación venezolana desde la concepción de la Escuela Nueva, se anota desde el aliento político de la época y en la labor de personalidades e ideologías como el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, con su propuesta de organizar y orientar la escuela como una unidad de régimen familiar y comunidad de vida, y de estructurar el proceso formativo de manera correlacionada, señaladas en el proyecto de Ley de Educación de 1936 (Fernández H., 1997: 53), el maestro Luis Padrino, el profesor Domingo Casanova, los pedagogos Alejandro Fuenmayor, Hipólito Cisneros y Alirio Arreaza, y el pensador-escritor Arturo Uslar Pietri, entre otros, con su propuesta de una educación como proceso integrador del individuo en su desarrollo biológico y desenvolvimiento mental-moral, contenida en la Ley de Educación de 1940 (Maldonado, 1983: 105 y Fernández H., 1997: 84).

La divulgación y la enseñanza del pensamiento de la Escuela Nueva, como búsqueda de un proceso renovante en la educación venezolana, procuró y subrayó ideas como los principios de actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad, así como las ideas de puercentrismo, de pedagogía funcional, de socialización del niño a través de la vida en la escuela, del trabajo escolar a partir de Centros de Interés y Métodos de Proyectos, de la escuela a la medida de Claparède, y lugar de vida para el niño y el maestro, de formación en la solidaridad y la convivencia democrática, lo que dio origen a la organización, en la Escuela Normal, de la República Escolar, cuyo propósito se centró en el adoctrinamiento y orientación acerca de las prácticas de civismo republicano (Fernández H., 1997: 75).

La educación venezolana en éste escenario de renovación, bajo el influjo del movimiento Escuela Nueva, no deja de inscribir las ideas educativas de Simón Rodríguez, como es la generalización de la educación, que en sus palabras ha de ser popular, por cuanto “lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social” (Rodríguez, 1975: 30, T<sub>II</sub>), y la integralidad de la educación y la instrucción, al referir que el pueblo por no tener luces, al faltarle conocimiento y saber para el bien social, era necesario pensar y darle instrucción general, que había de ser social, corporal, técnica y científica (Ibidem: 130).

El influjo renovador de la Escuela Nueva se proyecta en la norma educativa venezolana desde la Constitución política de 1961, Gaceta Oficial 662, en los artículos que consagran la educación obligatoria (55), el derecho a la educación (78), finalidad de la educación (80) y las personas a cargo de la educación (81) y desde la Ley Orgánica de Educación de 1980, Gaceta Oficial 2635, hoy vigente, en el articulado que refiere la educación como proceso integral (art. 1), como derecho permanente de la persona (art. 2), como proceso conforme a sus aptitudes y sin ningún tipo de discriminación (art. 6 y 8), como proceso vinculado al trabajo (art. 7), y la escuela en vinculación con el hogar y la comunidad (Fernández H., 1997: 241 y 245).

## **0.2 TENDENCIAS MODERNIZADORAS DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA.**

La preocupación y el interés por el acontecer educativo venezolano permitió la expresión de ideas, voces y palabras, de exhortación a la rectificación, a un renovarse, a la innovación y a la reforma, que encontraron inspiración cuando se dio inicio en 1936, a lo que se ha denominado “proceso modernizador del país” (Abad, et. al, 1980).

Este proceso modernizador, en sus comienzos, abarca el período que transcurre de 1936 a 1958, con una dinámica histórica particular caracterizada por “Zigzagueos y rupturas políticas” que repercuten en lo educativo al impregnarle el “sentir ideológico” del gobierno de turno, a pesar de la orientación y del concepto emergente-dialéctico de una educación como producto y hacer de la sociedad, que ponen de manifiesto tres tendencias diferenciadas, a saber:

Tendencia Moderada (1936-1945). Se manifiesta en los “Intentos de adecuación y cambios” de cara al poder político y de “modernización desde las élites” impregnadas de un programatismo acomodador de una tradición laica y positivista de la educación frente a una “clase emergente, de reclamo e iniciativa y un querer hacer distinto y creativo (sindicatos, organizaciones, partidos, etc.), liderizada por los maestros con un “proyecto modernizador desde las masas”, como protagonista y destinatarios (Ibidem: 5-8).

Esta tendencia se asimila a una variada gama de concepciones y actitudes, que incluye de un atemperado pensamiento democrático-liberal hasta una franca actitud elitesca, confesional y reaccionaria (Cedeño, 1986), y priva un postergamiento de las más elementales reformas de la escuela, que se presenciaba rígida a carácter empirista y a una metodología dogmática; divorciada de la realidad nacional y en la que alumno era un “órgano repetidor” y el maestro un transmisor de “conocimientos abstractos”. Una escuela sin unidad ni orientación, en donde se enseñaba un más o un menos, pero no se educaba, no se formaban hábitos, hombres y menos aún ciudadanos (Arnal, 1936. Cit. en Mudarra, 1975: 131).

El cuadro de agitación política y las disputas ideológicas como expresión del establecimiento de un clima de libertades, y la etapa de transición y de ensayos educativos que regía a la nueva administración gubernativa impidieron un legislar oportuno para enfrentar los vicios y los vacíos, que negaban el auge normal de la educación. Es en 1940, después

de algunos intentos por normar en materia de Instrucción Pública, cuando se aprueba la Ley de Educación nacional presentada al Ministro Dr. Arturo Uslar Pietri (Mudarra, 1975).

Esta Ley refleja el pensamiento más avanzado dentro de la tendencia moderada, la cual introduce una reorientación al sistema de instrucción que busca situar la escuela en las corrientes pedagógicas recién introducidas en el país, el activismo pedagógico. En ella se destaca el deber y el derecho del Estado de culturizar el pueblo; la escuela como centro de acción social; la educación como proceso integrador del individuo, en su desarrollo biológico y en su desenvolvimiento mental y moral; la Educación Pública como expresión del progreso espiritual y material de la nación venezolana, y como adiestramiento para el desarrollo de la capacidad productiva, intelectual y técnica del venezolano.

La Ley de 1940, de igual manera, consagra que las escuelas nacionales han de familiarizar y formar al niño con el medio y las formas de producción y trabajo, y que han de promover una enseñanza que atienda el fortalecimiento de los sentimientos de cooperación y solidaridad, lo que se constituye en una clara alusión a las ideas de Simón Rodríguez, quien sostiene la necesidad de enseñar a los niños el valor del trabajo (Rodríguez, 1975, T<sub>I</sub>) y de acostumbrarlo a ser, entre otras, fiel, servicial, consecuente, generoso y sobre todo “útil a sus consocios”, porque “persona inútil, es carga de la sociedad” (Ibidem: 15-16, T<sub>II</sub>).

Tendencia Radical (1945-1948). Es aupada por el proyecto político-social de Acción Democrática y el “ideal modernizador desde las masas”, donde lo educativo se arropa en las orientaciones del “Humanismo Democrático”, en los principios de la escuela activa, en la educación de masas, en el estado docente como signo resaltante, en la educación Nacionalista y en la escuela unificada y regionalizada. Sus postulados se demarcan en un educar para el pueblo, que había de ser fuerza impulsadora de cambio en oposición a una “educación de élites”; en un capacitar para el trabajo productivo, útil y para la defensa del sistema

democrático; en un garantizar la igualdad, la gratitud y en un valorar lo patrio y la cultura venezolana (Cedeño, 1986: 45-69). Esta tendencia se expresa como una clara manifestación de rechazo al atrofiamiento de la educación, determinado por el largo aplazamiento en la solución de sus problemas, situación que impulsa, bajo el ingrediente de la pasión política “un ávido e irrefrenable deseo de renovación inmediata” (Mударra, 1975: 164). Nacen bajo la orientación de ésta tendencia algunos ensayos, propuestas y normas que buscaron cambiar la dirección y la problemática educativa, como es la continuación y corrección de la expansión educativa, los dobles turnos escolares y la campaña alfabetizadora; el establecimiento de una Comisión Inspector de los ramos de la Administración y Organización Escolar, el Decreto Ley 321 de 1946 dirigido a regular el sistema de evaluación escolar y la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, que pretendió darle a la educación un sustento jurídico como sistema coherente, dinámico y de la mayor permanencia (Mударra, 1975 y Abad, et. al, 1980).

La Ley Orgánica de Educación de 1948, con una corta vigencia por el golpe militar que la anula y la sustituye por un Estatuto Provisional en 1949, es el evento más representativo del pensamiento radical que contempla aspectos como: La concepción jurídico-pedagógica de la Educación como función esencial del Estado; la regionalización de la enseñanza, unificación de la Escuela; planes, programas y métodos en correspondencia con el desarrollo del educando: gratuidad, obligatoriedad y libertad de enseñanza; centralismo organizativo y administrativo desde un organismo rector, el Ministerio de Educación Nacional; la idea de una educación orientada hacia la valoración del trabajo y a la actividad productiva nacional, cuestión que está en referencia al planteamiento de Simón Rodríguez de vincular la escuela con el trabajo (Rodríguez, 1975: 7-63, T<sub>II</sub>).

Tendencia Mediatizante (1948-1958). Está cimentada en el modelo político autocrático de la dictadura Perezjimenista, que significó un regreso al “esquema modernizador desde las élites”. Bajo los signos de ésta

tendencia la matrícula estudiantil aumentó y el número de profesores en los diversos ciclos de enseñanza, se crearon muy pocos planteles escolares, el impulso magisterial se mantuvo en bajo perfil por la represión política-ideológica; se abortan los planes de renovación pedagógica de una escuela de realización práctica, útil y acorde con los intereses del educando; la educación oficial-pública se muestra deprimida frente a una educación privada en ascenso y limitada pragmáticamente por las necesidades de la actividad económica (Abad, et. al, 1980: 15-18).

El Estatuto Provisional de educación de 1949, que recoge el espíritu y la forma de la Ley de Educación de 1940, y que se promulga para hacer frente al régimen y al carácter impráctico contenido en la Ley de Educación de 1948 (Según visión del nuevo gobierno), junto a la Ley de Educación de 1955, marcaron el norte normativo de lo que debía ser la concepción del sistema educativo desde esta tendencia.

Estatuto y Ley representan un intento por conducir la educación hacia un mejoramiento progresivo, que había logrado su mejor momento con la Ley de 1940, sin embargo, “Comparados con la legislación educativa emanada de la Revolución de Octubre, implican una involución del sistema educativo” (Cedeño, 1986: 63). La Ley de 1955, a pesar de observar cualidades de “concisión, técnica y equilibrio” y de tener algunos propósitos teóricos de índole progresista, “el contenido de su articulado en mucho contrastaba con la verdadera realidad docente y administrativa de la Nación...” (Mударra, 1975: 194).

El período “modernizador de lo educativo” está conectado a ese “tránsito de contemporaneidad” que se alienta desde lo político-ideológico, desde el escenario petrolero como modelo económico que comienza a afianzarse en 1936, lo cual comporta un nuevo clima social-cultural; una nueva concepción de Estado y de Organización del Poder que se mueve en una discontinuidad política-institucional que le dispensa a lo educativo “desemejanza pedagógica”, puesto que se marcan aspectos como:

No se asumió un proyecto educativo nacional, ya que privan las ideas-decisiones de los gobiernos de turno según su “concepto modernizador del país”; no se consideraron políticas educativas de lo “real patrio” con criterios de continuidad, solo van a escena desde la oficialidad del poder que las dictamina; no se legisló para lo educativo con una “razón de identidad organizacional” que le diera coherencia, orden, coordinación y adecuación a lo escolar-formativo, a pesar de algunos señalamientos de ley que refieren a la educación como proceso de ha de organizarse de manera integral y correlacionada; no se asumió como criterios de “sistema” en la acción, expresión que sólo aparecen en la ley de 1948.

Lo modernizador en lo educativo, fue un “querer cambiar” desde un “reglar y normar”, que se manifestó como intento de “reforma”, sin proyectarse más allá de “un renovar” como restablecimiento o reanudación de una idea-visión, enfoque y dirección de lo educativo acomodado a lo político, sin obviar las intencionalidades-propósitos que fueron distintos desde la postura de cada tendencia.

Este período modernizador de 22 años, apunta que hay un legislar y derogar; un aperturar y clausurar; un teorizar la escuela (en los principios de la pedagogía activa) y un hacer distinto; un traducir lo educativo en un modelo de desarrollo y de necesidad nacional y un situarlo en el contexto de las decisiones y los rumbos la marcan los intereses de poder político; un incitar-ensayar una enseñanza nueva que se promueve desde el magisterio (1945-48) y un postergar lo novel.

### **0.3 LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN EL INFLUJO DE LA DEMOCRACIA.**

Venezuela, a partir de 1958, vuelve y retoma la constitucionalidad, al cambiar de un régimen autocrático de 10 años a un sistema de gobierno de “democracia representativa”, con influencias de un ideario liberal y reformista. La educación, para esa fecha, se presentaba con un déficit escolar desalentador, freno en el crecimiento del sistema escolar, bajo

presupuesto, favorecimiento de las élites (Rodríguez N., 1998: 235), detenida, retrasada en sus logros y con una evolución rutinaria en los servicios más importantes (Fermín, 1990: 80), pocas oportunidades de estudio, acorralamiento de las instituciones educativas para discutir la realidad nacional, dependencia técnico pedagógica y presencia de un modelo tradicionalista, caracterizado por memorismo, intelectualismo y desvinculación teoría-práctica (Maldonado, 1983: 110-111).

La nueva cara política venezolana inscribe la educación como instrumento y necesidad para “la libertad y la democracia”. Se impulsa la idea de revisión a fondo del sistema educacional y una escuela de cara a las necesidades efectivas de los venezolanos (Fernández H., 1983); de una educación forjadora del desarrollo económico, social y cultural del país y dimensionada al estudio y solución de los grandes problemas nacionales (Belandria y Velarde, 1997); de una formación adecuada mediante una educación completa y una enseñanza de calidad; de una expansividad de la escolarización, oportunidades de acceso y democratización de la educación (Belandria y Velarde, 1977 y Fernández H., 1983).

Esta nueva cara política, que se inicia en 1958, se arroja en dos ejes paradigmáticos o en dos polos fundamentales: “Modernización y democratización” (Belandria y Valerde, 1977: 139), que penetran los cambios, los renovismos y las llamadas reformas educativas” que se imprimen a la educación venezolana a partir de los años sesenta. El polo de la democratización con norte en la expansividad, el acceso, el crecimiento e impulso escolar, y el polo de la modernización con dirección a la intensidad y calidad, al cambio y a la innovación de la enseñanza.

Venezuela, para la década de los sesenta (60), se abraza a los lineamientos del Proyecto Principal N° 1 de la UNESCO-1956, para la extensión de la educación primaria y erradicación del analfabetismo en América Latina (Fernández H., 1983), y asume la tesis del planeamiento educativo como carril de solución y orden de las deficiencias del sistema escolar (Belandria y Velarde, 1977: 90-101), lo que indica presencia a favor

de dos tendencias, una referida al corte cuantitativo de la enseñanza y otra, relativa al desarrollo de órganos de carácter técnico-administrativo.

La década de los sesenta (60) de la educación venezolana se vio animada de esfuerzos y concreciones tales como: creación de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación y del Instituto Nacional de Cooperación Educativa, promulgación de la Constitución Nacional en la que se señalan directrices de normatividad respecto a fines, sostenimiento, ejercicio docente, titulación, etc. y la Ley de Textos y Útiles Escolares, ensayos pedagógicos desde el Instituto Experimental de Formación Docente y reglamentación para el Mejoramiento Profesional del Magisterio, crecimiento matricular, disminución del analfabetismo, aumento de la prosecución escolar, tecnificación de la enseñanza, reducción de la repitencia y la deserción, etc. (Belandria y Velarde, 1977, Maldonado, 1983; Fernández H., 1983 Fermín, 1990 y Rodríguez N., 1998). A pesar del impulso por atender los reclamos y necesidades del sector educativo, las realizaciones importantes se quedaron en bajo perfil, pues no hubo base organizativa y acciones sistemáticas de logro, otros problemas: políticos, económicos, antagonismos ideológicos, sectarismos, enfrentamiento generacional y de grupos, etc., reclamaban atención (Rodríguez N., 1996: 229 y 1998: 235-279).

Los Ministerios de la época destacan el alto crecimiento de la educación en el orden cuantitativo y la necesidad de dar impulso a facetas cualitativas que coloquen a la educación como elemento promotor de mejoramiento del sistema de vida del pueblo venezolano, situación que es apuntada por el Presidente Raúl Leoni (período 1964-1969), al expresar que la educación ha de ser “considerada como condición necesaria para la superación social y cultural del pueblo (Cit. en Fernández H., 1983: 108, T<sub>1</sub>), y que la moral, así como las luces, seguían siendo primeras necesidades. Aquí una consideración a las ideas de Simón Rodríguez, quien solicitaba a los gobernantes luces para el pueblo, y su propagación, porque la ignorancia era más de temer que la pobreza.

La década de los setenta (70) instala en la educación venezolana dos nortes doctrinarios políticos de entenderla y promoverla: La inspiración social cristiana y la inspiración social demócrata. Desde aquí se particularizaron y singularizaron las ideas de cambio y renovación; en primer lugar la “reforma educativa”, de corte social cristiano (1969-74), y en segundo la “revolución educativa”, de sesgo social demócrata (1974-79).

La reforma educativa buscó atender situaciones problemas tales como: racionalidad en el desempeño escolar; uso eficaz de los recursos; actualización de los contenidos formativos; inconsistencia del sistema escolar; fallas curriculares; adecuación de la educación para la vida y el hacer productivo bajo la consigna de “desarrollo autónomo y participación del hombre como autor y sujeto de las transformaciones” (Rodríguez N., 1996: 230), como “centro y meta” de los procesos sociales y constructor de la historia, con un dinamismo hacia la autodirección y perfeccionamiento (Fernández H., 1981 y Rodríguez N., 1998).

La revolución educativa se situó en la atención de cuestiones problemas referidos a: mejoramiento y estructuración del sistema educativo; adecuación de los recursos y procesos educacionales a los avances científicos y tecnológicos, así como a las necesidades nacionales y regionales; prosecución escolar, mejoramiento y calidad académica, desarrollo autónomo en áreas de la calidad de vida (Peñalver, 1976) bajo el lema de “educación como factor de cohesión y agente de cambio social”, que impulsara “formación y capacitación” como vía para la creación, la criticidad y la participación responsable y activa del individuo a los cambios y transformaciones” (Fermín, 1990: 112-114).

Esta década se vio auspiciada por tendencias o “corrientes educativas” (Roselló, 1974: 21), como la que se marca en el concepto de reformas, ya referidas, que por su carácter se centró en la estructura administrativa y orgánica del sistema escolar, en los planes y programas de estudio, en los métodos, con la introducción de la televisión con fines educacionales y culturales y la que se connota como desarrollo cuantitativo

de la enseñanza, en correspondencia al aumento del presupuesto educativo, enfoques que se pueden apreciar en el balance de logros que refieren Fermín (1990: 113-123) y Rodríguez, N. (1998: 254-267), a saber: incremento de la matrícula, mejora en los índices de repitencia, deserción y prosecución, aumento del presupuesto educativo, cambios curriculares en la educación primaria y secundaria, cambios en la administración del sistema escolar, reforma en la educación superior, actualización de los programas de primaria y media, regímenes especiales de evaluación, en donde se contempló la promoción automática de los alumnos de primero a tercer grado; reglamentación de la educación de adultos, incorporación de medios tecnológicos a la enseñanza, creación de oficinas regionales de educación, como una forma de desconcentración de la administración escolar; reglamentación del ingreso a la docencia; impulso en la creación de Colegios e Institutos Universitarios, como esfuerzo por democratizar el acceso a la educación superior; creación de programas de capacitación técnico-científica para egresados de la educación secundaria.

Los lineamientos presentes en el bosquejo doctrinario de la Reforma Educativa (1969-1974), apuntan ideas acerca de una educación como clave del desarrollo nacional y como instrumento para generar las transformaciones sociales, en la que se advierte la figura vincular educación trabajo y el concepto de que la sociedad se ha de realizar en un marco de desarrollo sostenido y autónomo, en la que se exprese la participación y el carácter solidario; que además del bienestar, se dignifique al hombre y se generalice en la población la inventiva y la creatividad, pues el pueblo no ha de buscar arquetipos, ha ser autor y sujeto de las transformaciones (Hernández C., 1970 y Pérez O., 1972), y en la Revolución Educativa se señalan planteamientos de una educación como agente de cambio social y en pro del desarrollo de los pueblos; de una educación para la formación y capacitación de los recursos humanos en función de la productividad y de una educación que prepare al hombre para el ejercicio pleno de su ciudadanía, para ser innovador y capaz de participar activamente en una sociedad en proceso de cambio (Peñalver,

1976). Estos planteamientos, en general, tienen asonancia con las ideas de Simón Rodríguez, cuando señala que “las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos”; que no “hay facultades independientes... no hay facultad propia que pueda ejercerse sin el concurso de facultades ajenas”, que el bienestar de los pueblos, el “Bien Social depende del saber”, de sus luces, de los conocimientos; que es con educación como el “arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero”; que para tener pueblo, para tener ciudadanos es menester formarlo, y “debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social”; que América no ha de imitar, se ha de ver cómo inventa la Europa, y si se trata de imitarlo todo, “imiten la originalidad”, porque “sin ingenio, no hay invenciones” (Rodríguez, 1975: 10, 13, 15, 16, 110, 116, 120, 133, 179, T<sub>II</sub>).

La visión de la educación al finalizar la década de los setenta (70), aupada por propuestas de reforma, cambio, mejoramiento y sustentadas en los objetivos de modernización y democratización (Puerta, 1992 y Rodríguez, N., 1998), se muestra, a pesar de los alcances que no llegaron a la plenitud deseada, con un cuadro de problemas inscritos como: Inercia en el sistema, fallas en el rendimiento y en la eficacia de las políticas educativas, analfabetismo (más de millón y medio); falta de atención a niños en edad escolar (por encima de un millón), inexistencia de programas coherentes para atender a la población escolar indígena y de planes escolares racionales dirigidos a los sectores populares, marginamiento escolar por ausencia de políticas socioeducativas para proteger a los escolares que no continúan o no pueden ingresar por sus condiciones socioeconómicas; cuestionamiento a la calidad, al aprovechamiento de los recursos, a la funcionalidad de la organización y organicidad de las estructuras (Luna, 1980: 391-401); desvinculación con los procesos productivos, destrezas y capacitación formativa divorciadas con el empleo y la movilidad social (Portillo y Bustamante, 1999: 89-99), ausentismo y deserción escolar, insuficiencia de acciones y recursos para impulsar la profesionalización y mejoramiento docente; deficiencias en la

infraestructura escolar, desarticulación entre los niveles educativos; improvisación, bajo nivel educativo de la población adulta y desequilibrios en la oferta de recursos humanos en relación con los requerimientos del desarrollo del país (Fernández H., 1980).

Venezuela inicia una nueva década, años ochenta (80), con una aparente paz social; una situación económica estable, de supuesta bonanza y con tendencia al crecimiento por los altos precios del petróleo; recesión en la producción agrícola; expansión de las importaciones; venezolanización de la industria (Petróleo, Hierro, etc.); déficit en la balanza comercial y de pagos, acompañada de un proceso de inflación; afianzamiento del Estado en el rol de empresario, inversionista, cliente y financista del país (Rodríguez, M., 1997: 780, T<sub>II</sub>); una fuerte carga de deuda pública, irregularidades, deficiencias y manejo artificiosos en la administración (Maza Zavala, 1997: 96-97); acentuada polarización política de alternancias partidistas como modelo hegemónico y factor de poder social y garantía del sistema democrático; acentuación del esquema populista y del modelo político clientelar, el partido político como canalizador de las demandas sociales (Pérez, 1996: 79-98); deterioro en el sistema de salud, pobreza y marginalidad, sub-alimentación y desnutrición; deficiencia en los servicios públicos, delincuencia e inseguridad ciudadana (López O., 1985: 378-379).

La situación general de Venezuela, al iniciarse una nueva década y con ello nuevos períodos políticos constitucionales, reclamaba un nuevo modo de entender y regir los caminos institucionales y escenarios de la vida nacional, entre otros: Atención al acentuado proceso de centralización en la toma de decisiones y competencias en perjuicio de las regiones como entidades políticas; rescate de las instituciones, las cuales funcionan con un marcado peso de informalidad administrativa y discrecionalidad procedimental; transformaciones jurídicas y establecimiento de una legislación eficiente; reordenamiento de la economía, pues la dependencia en el sector petróleo conformó una sociedad consumista e improductiva y la reorientación del sistema educativo, pues se hacia necesaria una

educación más pertinente a las necesidades individuales y sociales del país (López O., 1985; Brewer C., 1989; Portillo y Bustamante, 1999).

Venezuela, durante la década de los 80, continua bajo el signo del proyecto político “Pacto de Punto Fijo”, firmado en 1958 para garantizar unidad, estabilización y legitimación del régimen democrático. Este proyecto, con una carga doctrinaria representada en lo político-ideológico por la social democracia y el social cristianismo, anuda las decisiones y el ordenamiento del proceso educativo como gestión y soporte para el desarrollo funcional del sistema democrático, en principios-conceptos tales como: educación y productividad, educación y ascenso social, educación y modernización, educación y masificación, educación y libertad de enseñanza (Fernández H., 1983; Rodríguez N., 1998; Portillo y Bustamante,1999).

La educación en los años ochenta (80) se descubre, en su promoción y desarrollo, tal como lo apuntan Fernández H. (1980), Lerner de A. (1984) y Fermín (1990), animada por una gestión política gubernativa que abraza ideas, planteamientos y hechos que buscaron cambios y transformaciones, tales como:

- Educación primera prioridad, a fin de atacar el déficit cultural como causa fundamental de atraso, para así aprovechar a plenitud las potencialidades de los recursos humanos, del ambiente democrático-social y la conversión de las riquezas naturales y materiales en obras trascendentes.
- Educación para la solidaridad, promoción y desarrollo del hombre, su realización plena en libertad creadora, la revalorización del trabajo, la disciplina social y respeto al ciudadano.
- Educación y formación para la vida, para el perfeccionamiento de la democracia, la convivencia y el dominio, el mejoramiento y transformación de las condiciones de vida del venezolano.

- Educación y elevación cualitativa, democratización y modernización administrativa (Fermín, 1990: 125-126).
- Educación para la superación y nivelación social, para el fomento de la investigación científica, tecnológica y de nuevos valores acorde con la realidad y nuestras necesidades.
- Educación para la personalización y participación desde los cuadros y el contexto de una política y proyecto de regionalización para encauzar un nuevo dinamismo social.
- Educación para la creación, la libertad, la convivencia y el desarrollo integral (Fernández H., 1980).
- Educación para la formación integral y ciudadana, para el desarrollo de la identidad cultural y científica, para la promoción de la participación activa de sus agentes humanos.
- Educación y pertinencia, desde una política articulada con los sectores de la vida nacional (económico, político, social y cultural) y enmarcada en las líneas de una calidad homogénea y una verdadera igualdad de oportunidades.
- Educación y asistencia profesional, social y económica al magisterio y al sector estudiantil con programas de servicio y bienestar (Lerner de A., 1984).

La década de los años ochenta (80), desde la gestión de gobierno, estuvo regida por el concepto doctrinario social cristiano de “Estado promotor” y social demócrata de “El Pacto Social”, que buscaron encauzar el desarrollo del país hacia su mejoramiento en lo económico, social, cultural y con impulso de lo educativo hacia nuevos horizontes. En este campo se expresaron principios rectores como la participación, democratización, diversificación, regionalización, cualitativización, desconcentración, integración escuela-comunidad, descentralización,

autonomía y estímulo a la actividad docente (Arellano D., 1998: 75-82) y se refieren situaciones-hechos como el programa de Preescolar Abierto, con el propósito de atender integralmente al niño con incorporación de la comunidad en un clima y ambiente de “escuela abierta y activa”; la creación del Sistema de Bibliotecas Escolares; la implantación del Subsistema Integrado de Educación Superior; el establecimiento del Seguro Escolar; la acreditación de experiencias laborales no escolarizadas-INCE; el plan operativo de educación intercultural bilingüe para las comunidades indígenas; el plan de actualización de docentes en servicio; creación de Instituciones Universitarias (UPEL, IUPM, UTEC, UNEG), con propuestas de diversificación de planes de estudio; elaboración de nuevos diseños curriculares en los diferentes niveles y modalidades, reactivación y creación de escuelas técnicas; el programa proyecto “Aprender a Pensar”, “Familia”, “Enriquecimiento Instrumental”, “Ajedrez”, “Creatividad Integral”, “Inteligencia”, “Métodos y Sistemas de Pensamiento” y “Didáctica de Procesos” (Fernández H., 1983; Fermín, 1990; Arellano D., 1998 y Rodríguez N., 1998).

Los propósitos de cambio educativo que se iniciaron desde el período 1958 hasta 1980, con sus éxitos y fracasos, se promovieron bajo una Ley de Educación diseñada y sancionada en 1955 durante la dictadura de Pérez Jiménez (Portillo y Bustamante, 1999: 101). Es en el segundo semestre de 1980 (Julio, 26), cuando se promulga la Ley Orgánica de Educación, donde se aprecian los cambios más significativos de la década de los 80 en materia educativa, por cuanto en la nueva Ley se establece el nuevo ordenamiento jurídico escolar venezolano para enfrentar los desafíos de la dinámica social-cultural y económica que reclamaba modernización; se actualiza la estructura educacional en niveles y modalidades; se amplía la obligatoriedad de la educación desde el nivel Preescolar hasta el nivel de Educación Básica, nuevo nivel que implicó una reforma del curriculum; se fija la libertad de enseñanza; se promueve la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo; se incluye la vinculación del proceso educativo con el trabajo y el proceso

productivo nacional-regional, se amplia el concepto de personal docente y se define su campo específico profesional (Rodríguez N., 1998: 273-277; Portillo y Bustamante, 1999: 102-104).

La Ley Orgánica de Educación (LOE), al incorporar un nuevo nivel en el sistema educativo, la Educación Básica, no sólo dio paso para que la oferta educativa se enmarcara en un ámbito más coherente y homogéneo, a fin de posibilitar “mayor igualdad de oportunidades” y ampliar el límite de la escolaridad como expresión de la corriente “desarrollo cuantitativo de la enseñanza” (Roselló, 1974: 55-62), sino que otorgó viabilidad para encaminar la educación hacia su mejoramiento cualitativo, pues no se manifestaba parejo con el crecimiento cuantitativo, ya que los partidos que se turnaban en el poder la mantienen como política para su impulso (Rodríguez N., 1989).

El mejoramiento cualitativo, necesidad y reclamo porque la escuela no proporcionaba saberes socialmente útiles para comprender y cambiar la realidad, es otra corriente que se asimila para imprimirle a la educación cauces de cambio, la cual se busca subrayar con la implantación de un nuevo currículo que diera énfasis a la formación integral del educando, y a su capacitación científica, técnica y humanística, así como disponer de una enseñanza que se centrara en el aprender a pensar y en el aprender a aprender, y de una formación para el trabajo, la cual se inscribe como área de aprendizaje o área de estudio; ideas éstas que están en concurrencia con los planteamientos de Simón Rodríguez, quien apunta que en la escuela se ha de enseñar a raciocinar y a pensar, y que es maestro por excelencia, aquel que ayuda a estudiar y enseña a aprender, facilitando el trabajo (Rodríguez, 1975: 19 y 26, TII), y que en palabras de Marrero P. (1987: 111), el vincular la educación con el trabajo significa llevar a la práctica los postulados de Simón Rodríguez.

Los años ochenta, marzo 1985, se ve referido a una nota de consulta y donde el Ministerio de Educación designa una “comisión de notables” para realizar un estudio prospectivo de la educación venezolana

que pudiera servir de base y orientación para la reformulación de las políticas educativas del Estado y para el estudio de un proyecto educativo nacional. Esta comisión presenta informe en septiembre 1986 y destaca un conjunto de fallas y deficiencias y las recomendaciones para la atención y construcción de un proyecto educativo (Uslar P., 1986 y Fermín, 1990).

Las fallas y deficiencias que se recogen apuntan a: excesiva carga escolar, en detrimento de la formación integral; rigidez de los diseños curriculares; falta de pertinencia con las necesidades y demandas del país; insuficiencia y distorsiones en la gestión administrativa, clientelismo, como negador de la observancia meritocrática en la promoción y otorgamiento de cargos; desvalorización del ejercicio docente; exacerbado centralismo y burocratización; autoritarismo y práctica pedagógica repetitiva y asentada en la poca innovación, entre otras (Uslar P., 1986). Se nota y destaca en las recomendaciones, entre otras, que Venezuela debe orientar su educación hacia la formación de un hombre con destino útil y deseable, una educación que se corresponda al concepto expresado por Simón Rodríguez de “enseñar a las gentes a vivir” (Uslar P., 1986: 66).

Venezuela, recibe la década de los noventa (90), con aires de crisis y latidos de promesas para su superación, y con ella, otros períodos gubernativos de elección popular, enganchada en los altibajos de los años precedentes signados de recesión económica, devaluación monetaria, deterioro del mercado internacional del petróleo (bajos precios, reducción de los volúmenes de exportación) crisis fiscal, baja dinamización en la productividad del sector público y privado, desocupación, subempleo, paralización de la inversión, fuga de divisas, endeudamiento progresivo, dependencia tecnológica en el proceso de industrialización, ineficiencia administrativa y burocracia, insatisfacción y conflictos sociales, paternalismo político en la participación y toma de decisiones, inseguridad y crisis sanitaria, politización del poder judicial, ineficiencia en el gasto social, persistencia de la pobreza y de los problemas en el sector educativo, que reclama excelencia en lo administrativo y en lo formativo-escolar (Naim y Piñango, 1995 y González, 1996).

La educación venezolana, en su acogimiento a la década de los noventa (90), se caracteriza por ser de baja calidad; reproductora de las desigualdades que fomenta y consolida el sistema social; restrictiva de los principios democráticos; con un carácter elitista (aupada por una escuela de la excelencia y privada) y con una condición general-social (sostenida desde una escuela masa y pública); partidizada políticamente desde los gremios y el despacho ministerial; burocratizada institucionalmente (Albornoz, 1989: 5-14); altamente centralizada (no es expresión del principio de regionalización pautado en LOE-1980), de escasa productividad pedagógica; de estructura organizativa escolar poco flexible para asumir y adaptarse a nuevas condiciones y desafíos, segmentada en su vínculo con el trabajo, la productividad y en los modos de vida de lo nacional (Casanova, 1984); desatenta en el entrenamiento de destrezas básicas y en la capacitación adecuada; desdibujada de innovaciones tecnológicas, pues se aprecia entre el desequilibrio y las diferenciaciones (Albornoz, 1987); negada de los medios necesarios y recursos idóneos para el aprendizaje; disminuida en sus respuestas frente a las necesidades y demandas de la realidad nacional de rendimiento insatisfactorio y carencias académicas (García, et. al, 1992: 3-8).

Venezuela, en los años noventa (90), presencia y atestigua un período inédito en su historia política, mayo 1993, protagonizado por dos lapsos de gobierno de emergencia. En 1988 asume la Presidencia de la República, por segunda vez, Carlos Andrés Pérez, bajo la consigna de “Manos a la Obra” y grandes expectativas de cambio y transformación ante los desequilibrios socioeconómicos, la pérdida de confiabilidad en los partidos políticos, las exigencias de mejor participación de la sociedad civil, la crisis moral y corrupción, la arbitrariedad en el uso del poder y la ineficiencia administrativa, entre otros aspectos ya referidos.

El inicio del quinquenio 1989-1993, se vio alterado por el estallido social del 27 de febrero de 1989, producto del programa de ajuste implementado para corregir los “desequilibrios macroeconómicos”, que afectó sensiblemente a la población venezolana. Desde este hecho de

insurrección popular y a pesar del crecimiento económico experimentado en los dos años siguientes, Venezuela continuó con un cuadro de crisis que se manifestaban en disturbios callejeros, brotes de saqueos, paros de trabajadores, disturbios estudiantiles, huelgas de educadores y otras tantas protestas, produciéndose en 1992 dos intentos de golpe de Estado y un antejuicio de mérito, en 1993, contra el Presidente, que condujo al Congreso a suspenderlo de sus funciones públicas. Para 1994, Venezuela confirma su vocación democrática con el inicio de un nuevo período gubernativo elegido por votación popular.

La década de los noventa (90), en palabras de Arellano D., (1998: 82), se ha movido en el contexto de una profunda desestabilización en todos los ámbitos y espacios de la vida venezolana. En lo educativo, así como en los demás terrenos del quehacer nacional, se dibuja la imagen de reforma, crecimiento y desarrollo desde las ideas – lema “el gran viraje” y “compromiso de solidaridad”, para atender y hacer frente a las insuficiencias y debilidades del sistema ante las nuevas realidades, que se manifiestan como: globalización, sociedad del conocimiento, competitividad, nuevos protagonismos de la sociedad civil, capacitación, inserción de nuevas tecnologías, reconversión industrial, capacitación de recursos humanos, mejoras en la calidad de vida y la seguridad social, diversificación económica, descentralización como política de Estado y una nueva dinámica ocupacional (Arellano D., 1998; Naim y Piñango, 1995).

La educación de los años noventa (90), se inscribe como uno de “los espacios para asumir la redefinición del sentido político, económico, social y cultural” (Arellano D., 1998). Se instalan aires de renovismos y modernización, de innovación y cambios, de calidad y equidad educativa que colocan a la educación como eje vinculante con lo productivo, la competitividad, el progreso tecnológico y el desarrollo social, en tal sentido, se aprecia la continuidad de los ejes paradigmáticos democratización y modernización, así como la expresión de la corriente calidad y equidad educativa. En este período se alientan las propuestas: “Programa Educativo: ideas para nuevas ideas” abrazado en el plan de gobierno de

Carlos Andrés Pérez “Acción de gobierno para una Venezuela moderna”, que enfatizó la modernización de la sociedad venezolana y la estrategia de la concertación como vía de acuerdos y convenios comunes y el “Plan de Acción – ME” sustentado en el programa político de Rafael Caldera “Mi Carta de Intención con el Pueblo Venezolano” y “Repuestas a la Crisis”, que subrayó la modernización y la competitividad dentro de un marco de solidaridad y consenso.

El “Programa Educativo: ideas para nuevas ideas” se impulsa desde lo estipulado en el plan de gobierno (1989-1993) y desde “el atractivo del optimismo y la ilusión de la armonía”, que en palabras de Albornoz (1993: 253-270), tenía propósitos la intención de recobrar el bienestar, el fomento de políticas para producir crecimiento con eficiencia social, el rescate del nivel de vida, la modernización, el desafío de asumir y atender la marginalidad y la pobreza con confianza plena en la capacidad del país y de realizar cambios estructurales económicos, institucionales, políticos y sociales. El “Programa Educativo” se abordan los retos educacionales para modernizar, cambiar y transformar el sistema, los cuales se expresan como: Mayor eficiencia social del sistema educativo, mejorar la cobertura y calidad de la educación; ampliar la atención integral del preescolar, modernizar la educación media, diversificada y profesional para profundizar la formación para el trabajo; reformular y lograr más excelencia en la educación superior y más eficiencia en sus recursos, educar para la seguridad y la defensa nacional, popularizar el libro escolar, profundizar la función social; implantar voluntariados sociales, estudiantiles, unificar el sindicalismo magisterial, modernizar el Ministerio de Educación, profundizar el desarrollo académico, administrativo y gerencial de los educadores (Ibidem: 277).

El “Plan de Acción” del Ministerio de Educación responde a las políticas del gobierno de turno (1994-1998), y al imperativo de “rescate de la educación” en un marco de modernización, calidad, eficiencia y equidad. Se destacan aspectos tales como: transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación; generación del

cambio institucional para modernizar y fortalecer el sector educativo; corrección de los desequilibrios sociales que se manifiesten en el sistema escolar, actuación en el conformismo y la pobreza formativa de los rituales escolares para emprender una educación viva, centrada en procesos mentales y morales; descentrar y simplificar los mecanismos administrativos desde estrategias de desconcentración y descentralización; garantizar la igualdad de oportunidades; promover acuerdos nacionales que expresen la voluntad política del Estado en favor de la educación; dignificación y dinamización de la función docente; promoción de los proyectos pedagógicos de plantel; dotación de recursos a las instituciones educativas; transferir competencias a los Estados, municipios y escuelas; promover ritmos de crecimiento de los niveles y modalidades del sistema educativo, en función de la justicia social y del modelo económico (Cárdenas C., 1998: 21-42).

El “Plan de Acción”, en palabras del Ministro de Educación Antonio Cárdenas, representa el cuerpo de directrices válidas, entendidas como “ejes de una gestión para el cambio”, que pueda abrazar no sólo el proceso educativo sino también al entorno social (Idem), a fin de generar calidad de vida para todos e impulsar la reconstrucción social del país. Sus directrices y ejes para el cambio, derivan de los objetivos marcos para encauzar la política educativa hacia la transformación, según lo contenido en el IX Plan de la Nación, a saber: Elevar la calidad del servicio educativo, mejorar la eficiencia de la gestión educativa y lograr la equidad para los sectores menos favorecidos de la población.

El “Plan de Acción M.E” se constituyó en el norte y el giro de una propuesta reformista desde un “nuevo discurso oficial sobre la educación y la enseñanza” (Arellano D., 1998: 149), como es la “educación como experiencia de vida” y la “enseñanza para la formación integral”, que buscó proyectar resultados muy importantes al servicio educativo (Cárdenas C., 1998), destacándose el cambio curricular, a fin de actuar desde un “esquema tradicional memorístico; repetitivo y superficial”, hacia un “modelo vivo y flexible”, donde la escuela y el alumno se consideran

verdaderamente entes activos. En el Currículo Básico Nacional se hace referencia, en el eje transversal valores, a ideas dimensiones para un aprendizaje visto en el contexto social y moral del venezolano, tales como la solidaridad, la convivencia, la libertad, la ciudadanía y la justicia, y en el eje transversal trabajo, se aprecia la valoración del trabajo (ME 1998: 31-35) que son aspectos y particularidades que están consideradas en el pensamiento de Simón Rodríguez, cuando indica que se ha de enseñar al pueblo para tener quien sepa, porque es ignorante de si y de sus congéneres, de sus obligaciones y de sus deberes como republicano, de su vivir en sociedad, donde ha de estar no “para entre destruirse, sino para entreayudarse”, para asociarse, para ser útil, para interesarse unos por otros, en espíritu de unión (Rodríguez, 1975: 229, 230, 236 y 436, T<sub>I</sub>), y cuando señala que al niño se le ha de “hacer conocer el valor del trabajo” (Ibidem: 237). Para Jorge (2000: 145) educar, en Simón Rodríguez, es preparar para el goce de la libertad, en razón a que la “impotencia mental somete” y que el “hombre ignorante no sabe gobernarse” (Rodríguez, 1975: 469, T<sub>I</sub>).

La educación venezolana, en la década de los noventa (90), se desarrolló en un clima de dificultades, de retrocesos, de ajustes y de impulsos hacia el cambio y a pesar de los logros que se resaltan, como la reorientación del proceso pedagógico situado en el diseño de proyectos escolares de plantel y de proyectos pedagógicos de aula, la incorporación al currículo de los ejes transversales, la revisión de los sistemas operativos del nivel central, el fortalecimiento de programas de transferencias a las regiones, el fomento de la autonomía institucional y la importancia de la escuela como unidad básica para generar los cambios, no se plasmaron las expectativas de calidad, reforma, transformación y modernización inscritas en los programas - planes motorizados desde el Ministerio de Educación. Se desprenden de las reflexiones finales que hace el Ministro de Educación al culminar el lapso gubernativo, que la educación en Venezuela presenta una serie de peculiaridades, las cuales se resumen como:

- Educación de calidad para todos, imposible mientras la educación no sea primera prioridad nacional, no sólo en discursos sino en los hechos y sin la presión de determinados sectores al momento de otorgar los recursos.
- Mejores condiciones de vida a los maestros, necesaria por su alta misión como servidores públicos, pero deben ser más estimados por la sociedad.
- Calidad y equidad, no será posible mientras no se elimine el clientelismo y los intereses sectoriales y se de importancia a los méritos y a la participación activa de los gremios en los procesos pedagógicos.
- Alcanzar la eficiencia administrativa, indispensable, pero es necesario reformar así como determinar las responsabilidades de cada funcionario.
- Descentralización iniciada, importante, pero se necesita continuidad, mayor autonomía en las escuelas y mayor colaboración entre el gobierno central, regional, municipal y las comunidades locales (Cárdenas, 1999).
- Esfuerzo e inversión logró detener la caída de la educación pública y comenzó a revertir las consecuencias del fraude educativo, fundamental continuar con las políticas y programas, pues la educación todavía es un fraude (Cárdenas, C, 1999. Cit. en Albornoz, 1999: 28).

El cuadro de la educación venezolana, antes de la entrada de un nuevo escenario político con promesas de “refundación de la patria” y de “cambios revolucionarios”, y de un nuevo tiempo, el siglo XXI, que se revela singularizado por la globalización, la sociedad del conocimiento y la información; por nuevos sistemas de producción, por la ruptura de los reduccionismos, lo categórico y absoluto; por los cuestionamientos, la pluralidad y la incertidumbre; por la educación informática y los aprendizajes electrónicos, es ilustrado por algunos investigadores y destacadas personalidades del acontecer educativo como Ramón

Casanova (1999), Pérez Esclarín (1999), Orlando Albornoz (1999) y Luis Bravo (2000). Se destaca que la educación constituye un factor fundamental para el desarrollo del país, cuestión que ha sido referencia permanente en las propuestas de cambio desde 1958, sin embargo, se reclama y se invita a “invertir más y mejor en educación”, como argumento de apoyo para el crecimiento económico, la productividad y competitividad (Cárdenas C., 1998 y Albornoz, 1999).

Se insiste en el problema de la modernización y democratización, ejes-temas que se incluyen en el discurso político y educativo desde 1958, pero en el sistema escolar muchos niños no se incorporaron a las aulas (Albornoz, 1999: 14), que hay contracción matricular respecto al crecimiento de la población (Bravo J., 2000).

Se indica que la calidad es desigual y deficiente, que la escuela es monótona, rutinaria y desvinculada de los patrones que conducen al desarrollo (Albornoz, 1999 y Pérez E., 1999), cuestión que indica que “la educación no es hoy para todos y de la calidad que esperó el país” (Bravo, 2000: 54).

Se mantiene la propuesta de descentralización, cuyos antecedentes parten de 1969, como tendencia-tesis fundante de una mejor gestión y desempeño y como mecanismo que puede solventar la crisis educativa (Casanova, et. al, 1999).

Se recalca el problema de la burocratización, ya planteada en los años setenta (70), como negadora de la eficiencia y de una cultura organizacional para el “mejor rendimiento”, la cual se expresa desde “controles centralizados”, desde el clientelismo y la rigidez de las estructuras organizativas, que inciden en la “calidad y la equidad” y en los cambios que se aspiran (Estaba B. y Alvarado V., 1994; Cárdenas C., 1998 y Albornoz, 1999).

Se subraya la cuestión de la “deficiencia formativa” de los docentes, su mejoramiento permanente y actualización, aspectos abordados desde las reformas de 1970. A pesar de los esfuerzos, en el cuadro docente venezolano se aprecian debilidades en el desempeño tecno-pedagógico y falta de asistencia en un “ponerse al día” frente a los reclamos que imponen los cambios, el aprendizaje continuo y el despliegue del conocimiento (Cárdenas C., 1998; Carvajal, 1998 y Pérez E., 1999).

Se reitera que las instituciones educativas operan cerradas y divorciadas de las necesidades del país y del entorno, particularidad presente en el discurso educativo de 1958, que su dinámica desaprovecha otros “escenarios educadores”, (ejemplo, la familia, los medios de comunicación social), que ha de impregnarse de los avances científicos-tecnológicos para superar la estrechez de las rutinas, que debe asimilar los cambios y emprender la tarea de formar para el desarrollo productivo y los valores de una genuina democracia, a fin de asegurar la vida y el bienestar de todos (Estaba B. y Alvarado V., 1994; Pérez E., 1999 y Albornoz, 1999).

Se apunta que la práctica pedagógica es repetitiva, rutinaria, desactualizada, de baja correspondencia con las exigencias de cambios que imprime el avance de los conocimientos, de escasa capacidad para innovar, sin desestimar los alcances del cambio curricular de 1996, que la tradición sigue siendo la salida de la actuación y dirección del hecho escolar ante una escuela cargada de monotonía, abandonada en sus espacios físicos y ambientes formativos, sin materiales, recursos y medios convenientes y oportunos (Uslar P., 1986 y Pérez E., 1999).

#### **0.4 LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN LA VISIÓN DE LA REVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA.**

La educación venezolana para fines del siglo XX, año 1999, se aprecia colapsada, en crisis y con profundas fallas (Albornoz, 1999 y Pérez E., 1999). Sin embargo, es desde la educación donde se ha de considerar y se ha de ver el medio y la razón clave para incrementar la productividad,

lograr una distribución más equitativa de los bienes y servicios que la sociedad genera y abatir la pobreza (Pérez E., 1999: 11).

Hoy, ante las exigencias de cambio y la necesidad de transformación y de nuevos rumbos, el ofrecimiento educativo contenido en el Proyecto Educativo Nacional propugnado y motorizado desde el marco signo de la revolución democrática, busca atender las deficiencias-problemas y las transformaciones que han de impulsarse para la “propuesta de sociedad y de país que se quiere construir” (PEN, 1999: 29-34).

El cambio educativo que se inscribe en el Proyecto Educativo Nacional (PEN: 1999/2001), refiere la educación con prioridad básica y eje central para dignificar al hombre, estructurar y cohesionar la comunidad, impulsar la producción cultural y económica, preservar el patrimonio cultural y ambiental, mejorar la calidad de vida y rescatar al hombre desde el reconocimiento de la venezolanidad, como sujeto y actor responsable de su propio desempeño, autónomo y perteneciente a un todo social y comunitario, cuestiones éstas, algunas en particular, consideradas en la reforma educativa de 1970 (Hernández C., 1971: 13-16).

El PEN recalca el concepto de la educación como tarea y responsabilidad del Estado, tesis sostenida en el Proyecto de Ley orgánica de Educación de 1936 (Luque, 1998), y contiene las ideas nortes de las políticas para el cambio, a saber:

- Derecho al estudio y gratuidad de la enseñanza. En su tiempo Simón Rodríguez apuntaba que la educación debía ser popular y que habría de generalizarse, ya que “hay obligación de enseñar, porque hay obligación de aprender” (Rodríguez, 1975: 120-121, T<sub>II</sub>).
- Vinculación e integración del sistema educativo, y de cara al desarrollo y a la realidad del país. Este planteamiento es sostenido desde la tesis de “modernización educativa” en el esquema reformista de “la revolución educativa” propugnada en 1975 (Rodríguez, N., 1998).

- Promoción de la educación como interacción social, como intercambio constructivo y comunicativo y como profundización de la democracia. Las ideas que se expresan en la llamada “revolución educativa” recoge el concepto de que la educación ha de ser profundamente nacionalista y democrática y que había de insistirse en tal concepto de manera esencial y definitiva (Peñalver, 1975: 16-17).
- Fomento en la integración de las instituciones educativas y la comunidad. Se percibe la escuela y la comunidad como entidades y espacios de acción e intercambio educativo, desde donde se ha de generar producción cultural, aprendizajes y conocimientos, etc. Como hechos vitales e inseparables en la construcción del país. La reforma educativa de 1970 marcó la idea de que la escuela debía ser una institución vinculada íntimamente a la promoción de la comunidad; la escuela interesa a la comunidad, porque de la formación del sujeto depende la perfección de la comunidad, y esta interesa a la escuela porque en la relación viva se ha de saber y conocer sus exigencias para así darle respuesta oportuna (Hernández C., 1970: 16-18). Simón Rodríguez, tal como lo señala Molins (1998: 362), sostuvo la idea de participación de la comunidad en la educación.
- Reestructuración e impulso de la descentralización organizativa del Ministerio de Educación y sus diversas instancias. Esta idea tesis se hizo presente en las propuestas educativas de la tercera década de la democracia, 1980 (Rodríguez, N., 1998) y se expresa con insistencia en los proyectos educativos para impulsar el cambio en la perspectiva de la modernización (Blanco y Rodríguez, 1994).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN: 1999/2001) promueve a la escuela como centro para la innovación educativa e inscrita en la figura normativa de bolivariana (PEN, 2001: 43). ES el escenario y el espacio escolar desde donde se ha de enfrentar las deficiencias y el deterioro de la educación.

Es la escuela imagen y concepto para la modernización y la transformación educativa, para impulsar el desarrollo nacional y la formación integral, para atender los requerimientos y demandas de la sociedad y al comunidad, así como los retos de la revolución permanente del conocimiento (PEN, 1999: 35-41).

El cambio educativo que se anuncia y se impulsa en el PEN (2001) apunta hacia la equidad y el acceso a la educación, la calidad y la descentralización educativa, los cambios organizativos y una gestión educativa cercana a la comunidad, la reestructuración del ente rector, el cambio curricular y las prácticas pedagógicas, la formación docente y una escuela de nuevo tipo, comunitaria; de cara a la ciudadanización y a la formación para el nuevo país y la nueva sociedad en construcción (PEN, 2001: 15-20).

El impulso para el cambio educativo que se promete en el PEN, ha de tener ocurrencia y concreción en aspectos como:

- Promover experiencias para una cultura participante y democrática.
- Flexibilización y adecuación del currículo.
- Desarrollar aprendizajes significativos y pertinentes.
- Combatir la cultura escolar burocratizante y los cánones autoritarios, de rigidez administrativa y clientelista.
- Enfrentar la exclusión escolar.
- Vincula la escuela a la vida y a su contexto.
- Formación de valores para el trabajo, la libertad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la cooperación, la identidad, el respeto. Se señala en el PEN que cualificar el proceso de aprendizaje vinculado a la vida, al trabajo es referirlo tal como lo postuló Simón Rodríguez (Ibidem: 45).

Los planteamientos esbozados que muestran de manera breve, en reseña sucinta, el trayecto y perfil de la educación venezolana en sus diversas ideas y corrientes, dejar advertir un ámbito de redefiniciones, de interpretaciones y significados producto del marco histórico, contextual y político-doctrinario que las inscribe y las notas, desde donde se han dibujado y perfilado los cambios educativos, las reformas que han buscado avanzar en el mejoramiento, renovación y modernización del sistema en general y de la escuela en particular, en atención a lo que representa frente al hacer y ser educativo.

## **0.5 MOTIVACIONES Y COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

La dirección y el enfoque doctrinario que se indica y se define en el PEN (1999/2001) y que se circunscribe en las ideas de un “modelo educativo revolucionario”, de “revolución democrática y participativa”, así como de “humanista y bolivariana”, en cuanto a que su preocupación es el hombre y su desarrollo integral, la autodeterminación de los pueblos y su soberanía expresada en la justicia social (Pérez, M., 2001), signa y evoca la figura de Simón Rodríguez, ideal e inspiración, ejemplo y emblema de apostolado educativo, quien invitó a pensar con cabeza propia, a inventar e innovar, a educar e instruir para tener ciudadanos y patria, como fuente-raíz, antecedente y fundamento de la educación que se quiere y de la escuela que se propugna y que se describe en el PEN.

Simón Rodríguez, su pensamiento, ha sido objeto de mención en el discurso educativo venezolano, sea por alusión directa de sus ideas o por referencia tácita, tal como se ha dejado entrever en el recorrido histórico sucinto que se ha descrito. Sus biógrafos y algunos investigadores lo han presentado en su dimensión humana e histórica educativa y desde la vigencia perenne de sus ideas (Villegas A., 1996; Alvarez F., 1977; Molins, 1998 y Concha V., 2000), y hoy aparece en la escena educativa animando y marcando, según se señala, el ámbito doctrinario bolivariano de la propuesta de cambio educativo.

El presente estudio enmarcado en la propuesta de cambio educativo que hoy se desarrolla y propugna, toma y considera el ideario de Simón Rodríguez no para testimoniario, no para retratarlo como acervo histórico-cultural ni para repetir sus palabras en citas célebres, se pretende tomar reflexión de su pensamiento para “contextualizarlo y resignificarlo” en la realidad educativa actual (Domínguez, 1999), encontrar significados y líneas de explicación en cuanto a las ideas aporte en la gestión de la educación necesaria (Pérez E., 2001), de la educación que se quiere y se postula (PEN, 2001), aquella que “enseñe a ser persona y vivir en sociedad, que enseñe a aprender y que enseñe a trabajar” (Pérez E., 2001: 5), que enseñe a pensar y a ser útil, que enseñe el sentido de la asociación, de la conservación y de la solidaridad. Es en este particular que Simón Rodríguez sigue siendo una invitación cuestionadora (López P., 1989), una de las fuentes a considerar en la planificación educativa (Molins, 1998), una reflexión vigente sobre nuestra realidad (Jorge, 2000), y hoy que se le nombra, con cierta frecuencia, para situarlo como sustento de la propuesta de cambio que se anida en la llamada “revolución democrática y bolivariana”, sin embargo, no se observa que sus ideas se estén discutiendo o analizando (Pérez E., 2001: 4), lo cual se constituye en un motivo para emprender el estudio como una manera de bosquejar ideas que contribuyan a dinamizar el pensar y el hacer educativo venezolano.

Los cambios educativos que se proponen en el marco de las reformas que se inician en Venezuela desde 1969, dibujaron esfuerzos de mejoras y anuncios de calidad y transformación. Hoy, esos esfuerzos y anuncios se apuntan en una nueva propuesta de reforma con orientaciones y un marco teórico que pretende situarla ideológicamente en lo originario, en lo patrio, a objeto de “refundar la república” e impulsar la construcción de la nueva sociedad, “ayudándola a su emancipación” (Hernández D., 2002: 19).

Todas estas consideraciones que se avizoran y se perciben en la propuesta de cambio que actualmente busca instaurarse en el campo educativo venezolano para responder a los retos de una nueva escuela y a

la transformación social, así como la expresión de un nuevo campo intelectual educativo pedagógico (Arellano D., 1998) que adquiere semblanza en el PEN y en el que se acoge a Simón Rodríguez para singularizarlo, de alguna manera, como norte doctrinario, se constituyen en motivaciones-razones para considerar y emprender el estudio la perspectiva pedagógica-didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el Proyecto Educativo Nacional.

El estudio, que es un esfuerzo de análisis, reflexión e interpretación, que parte de una experiencia actuada, el decir y las ideas de Simón Rodríguez, para referirlo en el ámbito de lo educativo actual, puede constituirse en una referencia que ilustre y suscite discusión para comprender y recrear lo que se es, de que manera se ha concebido la educación venezolana y de qué otro modo puede ser en la orientación de la propuesta de cambio que hoy se impulsa desde el PEN. En este sentido y en observancia al enfoque metodológico en el que se instala cognitivamente la investigación, el estudio se ha estructurado en tres partes a saber: La primera, referida al ámbito teórico, es producto de las consideraciones, de los planteamientos que se han expresado y se han notado en los documentos y la revisión bibliográfica, desde donde se han tomado ideas y conceptos, desde donde se han observado saberes y significados para perfilar y reflejar el campo del problema, así como la construcción y configuración de los constitutivos explicativos teóricos del pensamiento de Simón Rodríguez, en los cuales se circunscribe y testimonia la figura humano-intelectual del pensador y el cuerpo de ideas que singularizan y paradigmatican su campo pedagógico-didáctico y los enunciados y proposiciones que se derivan y coligen por su significación y utilidad, y que se esquematizan y se trayectan en varios capítulos. La segunda parte, concretada en el ámbito metodológico, en la que se caracteriza el abordamiento y desarrollo del estudio, desde su naturaleza, signada por un escenario hermenéutico, interpretativo y descriptivo. Se plantean el diseño de la investigación, los momentos, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis, los cuales se centran en el

tratamiento de hojas de ruta como recurso técnico donde registra, describe, categoriza la información, en la aplicación de herramientas analíticas y de codificaciones (Strauss y Corbin, 2002) y el uso de software para el análisis de datos cualitativos ATLAS/Ti, desarrollado por la Universidad de Berlín. La tercera parte, ceñida y apuntada hacia la presentación y análisis de los resultados, muestra desde el campo y el escenario de observación, las hojas de ruta y desde los procedimientos de interpretación y análisis empleados, como proceso de inmersión hermenéutica, los conceptos, ideas y significados que se advierten y revelan, los cuales son considerados para apuntar a la síntesis teórica y concluyente del estudio.

# **PARTE I**

## **ÁMBITO TEÓRICO**

*Las opciones educativas que se han planteado como sustitutas de las existentes se han convertido en una manifestación histórica, que se ha presentado como variable constante, novedosa e influyente en los distintos períodos de la dinámica cultural.*

***Víctor Guédez***

## CAPÍTULO I

### PRESENCIA DEL PROBLEMA

*El sentido del problema surge de los afectados.....*

*Miguel Martínez*

*(y) generalmente ... se solucionan no con una nueva información,  
sino ordenando lo que siempre hemos conocido.*

*Ludwing Wittgenstein*

---

#### 1.1 JUSTIFICACIÓN

##### **La Educación en Venezuela: Contextualización.**

Venezuela vive en la actualidad un estado de crisis política, económica, social, etc. signada de rupturas doctrinarias, por recesión, devaluación, pobreza, desempleo, y de modos-estilos de gerenciar y conducir el país. La educación está inmersa en esa crisis, y se presenta como una alternativa capaz de potenciar la transformación y construcción de un futuro diferente. Sin embargo, sus dificultades y sus inconveniencias, que no son de hoy, han sido objeto de atención y preocupación, por lo que la educación en Venezuela se ha visto animada de esfuerzos, propuestas y proyectos que han buscado atenderlas, oponerlas, afrontarlas y que por lo general, se han centrado en cuestiones tales como: La no racionalidad del desempeño escolar; la falta de recursos; la inconsistencia del sistema escolar; las fallas curriculares; la no pertinencia de la educación a la vida y al hacer productivo; la informalidad administrativa; la burocratización; el clientelismo; la baja calidad; la escasa productividad pedagógica y la falta de respuestas frente a las demandas de la realidad nacional (Uslar P., 1986; Albornoz, 1987; García G. y otros, 1992; Rodríguez N., 1998 y Arellano D., 1998).

Esta situación propició en la educación venezolana, en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE. 1980, Gaceta Oficial 2.635), que se plasmaran conceptos y principios orientadores para un cambio educativo

escolar, con una imagen de escuela que había de ampararse en principios democráticos, científicos, humanistas y contextualistas y, en lineamientos auto-realizadores, creativos, formativos, activos, participantes y productivos, y que se emprendieran, desde ese marco legal experiencias como las concebidas bajo el programa de mejoramiento de la calidad de la Educación Básica en el Estado Bolívar (1990) y en el Estado Mérida (1992), que promovieron un modelo de escuela para la calidad formativa, tales como las “Escuelas Integrales” y las “Escuelas Activas” (Cárdenas C., y Marrero P., 1994. Cit. en Estaba B. y Alvarado V. (Coord), 1994) para deslindar, diferenciar y actuar en el terreno experiencial – pedagógico la posibilidad y la concreción de una escuela para enfrentar el “estado de crisis” de la educación, que hoy se aprecia deteriorada y no pertinente, alejada del hacer productivo y de la vida, de baja calidad y excluyente (Orbegozo, 2001: 52-53).

La Escuela, en reiteradas oportunidades, ha sido objeto de atención, y para abordar su problemática se han realizado diagnósticos desde 1986, entre los que vale destacar está el “Informe Uslar”, que es un documento de estudio para el “Proyecto Educativo Nacional” (COPEN: 1986) y otros documentos que se han dado a conocer, tales como: Proyecto Educativo Venezolano (UCV: 1986), Proyecto Educativo desde Fe y Alegría (Fe y Alegría: 1992) y el Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización (COPRE: 1990).

Los diagnósticos que existen y que hoy perviven a pesar de las reformas, dibujan indicadores que apuntan hacia un modelo de escuela que se caracteriza por el deterioro de la calidad, el centralismo, el bajo rendimiento académico, la poca pertinencia, las carencias pedagógicas, la deserción, el ausentismo, la ausencia de servicios adecuados de apoyo y la rigidez en las prácticas pedagógicas. Estas cuestiones – aspectos representan la imagen de “escuela deterioro” y de “escuela rancho” que señalan Domínguez (1999) y Marrero P. (2000).

Las precariedades y las limitaciones de la escuela conforman un modelo que representa el atraso, el marginamiento y la descontextualización, altamente contradictorio con la época y las necesidades sociales. Ese modelo de escuela imagen se describe como una situación real en el estudio de Venegas (2000), "Enseñar en la Pobreza", una investigación realizada a varias escuelas públicas ubicadas en las zonas populares en el área metropolitana de Caracas. La investigadora apunta que la querrela de la educación es el grado de deterioro y la necesidad de introducir profundos cambios para superarlo. La escuela como institución, en ese grado de deterioro, presenta y se manifiesta con un bajo nivel de productividad, se materializa la exclusión, las posibilidades de aprendizaje cultural son bajas, el vínculo social que promueve es individualista, la relación con la comunidad es meramente formal y la vida escolar cotidiana está llena de rutinas (Venegas M., 2000: 50-117).

El profesor Marrero P. (2000), en su libro "Del Fraude de la Educación a la Escuela que Queremos", dibuja y refleja una semblanza del modelo de escuela que se asimila al "estado de crisis" de la educación venezolana, y que denomina "escuela rancho", la cual se aprecia como: desvinculada del desarrollo de la comunidad y el entorno; no auspiciante de una formación integral y de una educación de calidad; de espacios escolares negados de participación y de creatividad; propiciante de pasividad, pues no hay crítica ni problematización; de ambiente cerrado y poco estimulante, muy directiva en su gestión y rutinaria (Marrero P., 2000: 17-53).

Esta escuela que se expresa del "estado de crisis", y que es de "cultura detrimento", denominada con la noción de "escuela deterioro" (Domínguez, 1999) y de "escuela rancho" (Marrero P., 2000), es producto y consecuencia de lo que el Dr. Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación para el quinquenio 1994 - 1998, declaró como el "gigantesco fraude de la educación venezolana" por ser una educación alejada y desarropada de las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto

instrumento de democratización, de progreso y de modernización de la sociedad (Cárdenas C., 1998).

Los planteamientos formulados en las referencias documentales citadas, representan iniciativas de respuestas frente a la crisis educativa y destacan la necesidad de cambio e innovación que debe poseer la escuela ante los retos y desafíos de la realidad venezolana. En ese sentido, las reformas escolares promovidas en el período democrático, desde 1969, buscaron generar procesos y trayectos distintos de acción formativa, rumbos y tránsitos diferentes de labor educativa, ideas y pensar renovados acerca de la escuela para situarla pertinente y respecto a las necesidades y potencialidades del país.

La escuela, bajo esta perspectiva, a pesar de las reformas introducidas y las propuestas alternativas que se expresan a nivel nacional y regional, tiene un comportamiento que le convierte en una problemática de relevante trascendencia en el contexto de la innovación educativa y pedagógica, entre otros razones, debido a:

- No responde a las necesidades de la realidad nacional.
- La vigencia de la concepción transmisiva.
- El énfasis tradicional de su práctica pedagógica.
- La burocratización.
- La baja calidad formativa.
- La obsolescencia de los programas escolares.
- La no pertinencia de los contenidos (Estaba B. y Alvarado V., 1994 y Barrios Y., 1997).

Estas particularidades, sin embargo, se han reseñado y con matices de apreciación hacia otros aspectos, desde fines de los años noventa, antes de la entrada de un nuevo tiempo y de un nuevo escenario político (Cárdenas C., 1998; Casanova et al 1999; Pérez E., 1999; Albornoz, 1999), lo que quiere decir entonces, que la problemática de la escuela persiste, como también es reiterativo atender a sus diferentes dificultades.

La escuela, desde otra perspectiva, ha sido motivo de interés del organismo rector en la conducción y gestión de la educación; así como de investigadores y expertos en el tema educativo, en cuyos informes, documentos oficiales y en las investigaciones realizadas se registran y se reflejan aspectos tales como:

- Se necesitan Escuelas que respondan a las necesidades efectivas de los venezolanos;
- Se hace indispensable... nuevas escuelas... relacionadas con las actividades productivas;
- La escuela creadora de una conciencia nacional ... y agente de cambio social;
- La escuela ... reorientadora con propósitos ... a una educación completa, y capacitada para ejercer influencia efectiva en la promoción cultural;
- Escuelas que proporcionen conocimientos de aplicación a la vida real;
- Transformación de la escuela como un todo, en su organización y su cultura, dinamizando su vida interna bajo el encuadre de las realidades comunitarias y el desarrollo social (Fernández H., 1981; Cárdenas C., 1998 y Bravo J., 1999/2000).

Estas consideraciones indican la indispensabilidad de otra escuela, que auspicie y se compenetre con lo productivo, con lo social, lo cultural y lo nacional venezolano, pero a pesar de los esfuerzos para dársele un nuevo cuadro, la situación real de la escuela, es otra cosa.

### **El Proyecto Educativo Nacional.**

La educación venezolana se ha visto signada a una situación que se puede considerar plena de contradicciones y necesidades, lo que da una imagen de crisis, ante tal situación y ante el acento reiterado de la crisis educativa, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha promovido

una reforma sustancial a través del Proyecto Educativo Nacional (PEN), en la que se figura la escuela como espacio educativo útil y atractivo para la vida, queriéndose significar con ello que la escuela debe propender tareas y experiencias formativas y de aprendizajes en correspondencia con la cotidianidad de la vida individual y social (Domínguez, 1999).

El escenario político de 1999, con su carga doctrinaria de revolución democrática, trae consigo un programa de reforma que se define y anota en el Proyecto Educativo Nacional (PEN), cuyos criterios nortes se centran en el derecho y gratuidad de la enseñanza; en la vinculación educación y desarrollo; en la formación de valores; en la integración escuela - comunidad; en la participación y profundización democrática; en la actualización de estrategias pedagógicas; en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la articulación - integración del sistema escolar (PEN; 1999).

La escuela, que se significa como propósito-convergencia de innovación educativa en el PEN (1999-2001), se adscribe a la figura normativa de “Escuela Bolivariana”, para deslindar la imagen-tipo de “escuela disfuncional”, cargada de desaciertos y alejada de los vínculos vida, comunidad y desarrollo, por una institución que asuma los retos de transformación que reclama la sociedad venezolana (Domínguez, 1999).

La escuela bolivariana, propuesta de innovación, se decreta en septiembre de 1999, como modelo-razón y como imagen- reto para hacer frente a la denominada escuela de “cultura detrimento”, en el concepto de “escuela deterioro” (Domínguez, 1999) y de “escuela rancho” (Marrero P., 2000), y para situar la representatividad-idea de una escuela amena, atractiva, incitante y para la vida, concebida para impulsar una educación de calidad, capaz de contribuir al proceso de desarrollo integral del individuo, al mejoramiento de la comunidad y de ser un factor – recurso para el desarrollo nacional.

Esta escuela, según se indica en el Proyecto Educativo Nacional (PEN; 2001), se constituye en el centro-raíz del cambio educativo, en eje de la política educativa del Estado y foco referencial-conceptual para la innovación. En este sentido, la escuela bolivariana viene a ser expresión normativa institucional para responder a los reclamos de transformación frente a un modelo escolar-fracaso, por cuanto el sistema educativo no ha “atendido plenamente” las necesidades-problemas de la sociedad venezolana.

Las escuelas bolivarianas, conceptualmente y en su respaldo teórico, se inscriben en una visión filosófica humanista de la educación y del aprendizaje como proceso permanente, de la escuela como espacio cultural, convivencial y de la práctica social-comunitaria; en la idea de la educación popular, democrática, libre y de calidad, y en el ideario educativo bolivariano, en el que se considera la educación como fundamento de toda grandeza y la escuela como institución pública, forjadora de moral y luces, y palanca para el progreso y la civilización.

El ideario bolivariano tiene presencia en el trayecto histórico de la escuela venezolana, en los usos y manejos de la imagen de los forjadores de la nación y de aquellos pensadores que dieron, con sus ideas, perfil a la nacionalidad. Presencia que está referida al recuerdo-conmemoración de sus actuaciones, de sus pensamientos y de su condición humana apuntadas en textos de Historia Patria y en las efemérides escolares, así como en las ceremonias-ejecutorias que se llevan a cabo para meritar a personalidades e instituciones, y en los programas que se cumplen en los centros y sociedades bolivarianas para preservar y verificar la memoria de las raíces históricas venezolanas.

Simón Rodríguez es pensador expresión del ideario bolivariano; ocupa junto a Bolívar, presencia histórica en el rumbo y consolidación de las “Repúblicas nacientes de América” después de su independencia. A. Rodríguez, por lo general se le conoce como “Maestro de Bolívar”, aquel

que se dedicó al cuidado y celo de su educación, imagen forjadora de un destino y de un “espíritu de lucha”.

### **Aproximación al Pensamiento de Simón Rodríguez.**

Nace Simón Rodríguez en Caracas, no hay “certeza acerca de la fecha exacta del nacimiento ni de la filiación” (Molins, 1998: 26), seis años antes de la creación de la Capitanía General de Venezuela, para el año de 1771, según anotan algunos de sus biógrafos (Rumazo G., 1976 y Álvarez F., 1977), en un ambiente caracterizado por una estructura social estamentista, por la explotación, por el desprecio al trabajo y por la concentración de la riqueza en escasas familias dueñas de las tierras (Salcedo B., 1973: 17-20). La educación, y con ello la escuela, se apreciaba elitista y acorde con el modelo de estratificación social, era la escuela de primeras letras una entidad de muy escasa importancia, vista con minusvalía característica y de poca utilidad (Ruiz, 1990).

Simón Rodríguez vive esa realidad y se asimila a un contexto en el que ocurren hechos como la independencia de los Estados Unidos, la revolución de Francia, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la abolición de la monarquía y la instauración de la República, la carrera política y militar de Napoleón, el desarrollo de la ilustración y las ideas de un sistema basado en la Ley natural y la razón, en la libertad y fraternidad, etc. Ideas que irrumpen en la provincia de Venezuela desde España (Leal, 1968 y Ruiz, 1990), y que en cierta forma rompen con la visión cerrada que se tiene de la escuela; es así que Rodríguez en el año de 1794, siendo maestro de Escuela de Primeras Letras, presenta un escrito al Ayuntamiento de Caracas indicando la necesidad de una reforma de la escuela y un nuevo establecimiento de ella, todo ello inspirado en el movimiento renovador que ocurría en las escuelas de Madrid (Ruiz, 1990 y Lasheras, 1994).

Las ideas que se dinamizaban en Europa, y que se expresaban en un movimiento de creación y renovación cultural, dieron impulso a un desarrollo científico y técnico, y al surgimiento de cambios en las manifestaciones espirituales de la sociedad, como es el liberalismo político, el renacimiento de las concepciones utópicas para la solución de los problemas sociales, la formación natural y una educación humanista que garantizaran el progreso, así como la felicidad individual unida a la prosperidad general, idearios que marcan, y a los cuales se adscribió, el pensamiento de Rodríguez (Lasheras, 1994 y Molins, 1998).

La obra de Simón Rodríguez, del “maestro y político ilustrado” (Lasheras, 1994), del “pensador para América” (García B., 1981), se inicia con sus reflexiones sobre la escuela de Caracas, busca arraigo en el suelo y la idiosincrasia de América y proyecta su vigencia hasta nuestros días, tal como lo anotan autores como Villegas A. (1996); Cordero C. (1999) y Concha V. (2001). Esta, en su obra, revelan ideas-postulados que son consideradas puntales pedagógicos, tales como la educación popular y social, la educación y su vinculación con el hacer productivo, promotora del desarrollo y la ciudadanía, educación para la convivencia, la integración y la autonomía, y que hoy se discuten como necesarias para “construir la patria” (Pérez E., 1994) y la República, así como el logro del bienestar social y desarrollo cultural (Molins, 1998).

La obra y el pensamiento de Simón Rodríguez carece de la proyección que la historia oficial le otorgó a la de otras figuras de similar relevancia y trascendencia (Villegas A., 1996). Por lo general, su ideario es visto como una fuente-raíz que ha de inspirar al Magisterio Venezolano, puesto que se perfilan planteamientos aleccionadores que pueden “ser el soporte ideal para la educación y la justicia social” que se anhela (Cordero C., 1999: 117) y la escuela que se pretende.

Educación y escuela son las categorías, las referencias manifiestas, y con ellas la visión del maestro y de la instrucción, que tienen indicación y cita en los investigadores e inspiradores académicos de su ideario

educativo. En un recorrido acerca de los razonamientos y alcance del pensamiento de Simón Rodríguez, porque sus “ideas escapan al tiempo... y hoy siguen tan vigente como lo fue ayer y lo será mañana” (Jáuregui, 1991: 301), se aprecian notas y llamadas acerca de: educación para todos, educación social, educación vinculada al trabajo, educación y formación de valores, escuela social y escuela taller, preparación del maestro e instrucción socializadora para hacer ciudadanos, como imágenes conceptuales y nociones distintivas que han de considerarse y plasmarse en la fundamentación de lo que ha de ser la vocación y el hacer educativo venezolano (Mudarra, 1975; Reyes B., 1978; Pérez E., 1994; Villegas A., 1996; Molins, 1998 y Concha V., 2001).

### **El Pensamiento de Simón Rodríguez en el Discurso Educativo y la Investigación Histórica Pedagógica.**

La reforma educativa de 1980, con la implementación de la educación básica, incorpora la idea de valorización del trabajo como esencial para el desarrollo del país, que en los señalamientos de Prieto F. (1985: 225-229) significa tener presencia de Simón Rodríguez como antecedente, y en las acotaciones de Marrero P. (1987: 111) significa llevar a la práctica los postulados de Simón Rodríguez; de igual modo, en la reforma educativa de 1994 que aborda la concepción de transversalidad, y que incluye el eje transversal trabajo, se indica que no solamente es atender un carácter legal, sino referir lo que ya Simón Rodríguez planteaba, que era necesario enseñar a los hombres a trabajar. (ME: 1998).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN), propuesta para el cambio educativo, implica al pensamiento de Simón Rodríguez como su sustento doctrinario y como inspiración de las escuelas bolivarianas, las cuales se decretan con carácter experimental y como alternativa bandera para atender los problemas-necesidades de la escuela venezolana y responder a los retos de transformación social. Sin embargo, al revisar lo que se informa en el Proyecto Educativo Nacional y en otras referencias escritas

que tratan sobre la cuestión, sólo se señalan algunas expresiones de sus ideas (Domínguez, 1999 y Ponce, 1999), que se mencionan como fundamento-antecedente de las escuelas bolivarianas, que nada indican acerca del norte estructurante que tiene el PEN y las escuelas bolivarianas en atención al ideario educativo de Simón Rodríguez.

El pensamiento de Simón Rodríguez ha sido punto de mención en el discurso educativo venezolano; es nota y alusión en el decir y expresar de Presidentes y de los Ministros de Educación cuando quieren resaltar lo que debe ser obra y vocación del Magisterio, ejemplo y camino para celebrar y vivir. De igual manera, ha sido motivo de estudio y apuntación de autores e investigadores que resaltan sus ideas y su obra educativa, casi siempre con sentido apologético, en muchas de las veces como anotación biográfica, en otras como registro de sus escritos y en ocasiones como análisis-interpretación para reseñarla en su dimensión histórica y en su vigencia perenne.

Estos son los campos-nociones que inscriben el estudio del pensamiento y la obra escrita de Simón Rodríguez, y que en muchos casos hay un clamorear en cuanto a la presencia y rescate de sus ideas que pudieran servir de “crítica-descubrimiento” para dinamizar y reconstruir el camino educativo venezolano. Es por ello, que la obra de Simón Rodríguez es referencia ineludible de exhortación y ejemplo de lo que ha de ser la “conciencia y tradición” de lo educativo venezolano, que su pensamiento es un reto y una refrescante presencia combativa que es imprescindible hacer vigente (Reyes B., 1978: 106-108/1981: 15-19) y que es “tiempo de rescatar de tanto olvido y de restituir a la validez de los debates de hoy” (Uslar P., 1982: 141-148), que sus ideas siguen siendo “una invitación cuestionadora” (López P., 1989: 18) y un “reto-propuesta para construir patria” (Pérez E., 1994: 102-103), que sus planteamientos deberían ser “una de las fuentes a tomar en cuenta en la formulación de políticas educativas” (Molins, 1998: 16) y una reflexión vigente de nuestra realidad (Jorge, 2000 y Concha V., 2001).

Los ámbitos que se destacan en los estudios y las lecturas del pensamiento de Simón Rodríguez, tal como se señaló recogen aspectos de su vida y obra en su trayecto como pensador y maestro, y un planteo de sus ideas que señalan conceptos y significaciones acerca de la educación y república, filosofía y política, utopía, comunicación y socialismo, escuela y sociedad. No obstante, pese a las referencias de enseñanza, escuela, maestro y alumno, vistas como ideas educativas (Altuve Z., 1975; Jáuregui, 1991 y Lasheras, 1994), que se apuntan como inspiración para innovar la escuela venezolana, por ninguna parte se observa que se esté analizando y discutiendo las ideas de Rodríguez (Pérez E., 2001), ni mucho menos hay producción escrita que las connote e ilustre en el campo intelectual educativo y pedagógico que se entraña en el discurso del Proyecto Educativo Nacional.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La propuesta de cambio educativo que actualmente se procura y realiza en Venezuela, se indica que tiene como fuente doctrinaria el pensamiento de Simón Rodríguez. La educación venezolana, en su trayecto histórico, rubrica y dimensiona el pensamiento de Simón Rodríguez en la imagen-atributo de lo que representó para Bolívar y en las consejas de sus ideas, que por lo general se quedan en citas y frases célebres. Simón Rodríguez es considerado como uno de los personajes históricos de Venezuela, figura prócer del magisterio. Su pensar creador y auténtico, original y fecundo lo sitúan como maestro apóstol de América, así se le mira y se le muestra desde las cumbres académicas de sus biógrafos; se le tiene como una mente preclara, de vigorosa y potente creatividad, que su pensamiento es el más original de América en su tiempo y que el carácter innovador de su ideario aun conserva extraordinaria vigencia, a pesar de ello, las ideas inspiradoras para el magisterio han permanecido ignoradas.

La historia oficial educativa lo coloca como un mentor, como un inspirador-ejemplo de lo que debe ser el magisterio venezolano, una

presencia que ha de mover conciencia y hacer pedagógico renovados, pues su pensamiento está pleno de contenidos y significados educativos que abrazan verdades para invocar y que aún interpelan. Sin embargo, las ideas de Simón Rodríguez, su pensamiento sólo ha tenido destino reverencista y conmemorante en el ámbito educativo.

El discurso, la proclama educativa lo cita, lo menciona para destacar que hay una figura ilustre, que en su momento fue capaz de pensar y proponer ideas para animar y constituir la escuela que habría de formar el hombre para las nuevas repúblicas, queriendo significar con ello que el ideario de Simón Rodríguez les pertenece y que es objeto de interés y consideración histórica, no obstante, sus ideas han sido ignoradas, no han enmarcado vida y hacer en lo educativo venezolano.

Hoy en la escena educativa venezolana, Simón Rodríguez aparece inscrito, se le descubre como inspirador de los fundamentos doctrinarios de la propuesta de cambio educativo. El discurso educativo oficial de los nuevos actores políticos le otorga presencia revolucionaria, lo aclama como portador de ideas para refundar la república, como consigna-figura para cimentar la escuela desde donde se ha de propiciar y asumir los retos del cambio. Sin embargo, en los planteamientos y en el escenario de ideas que configuran el discurso del Proyecto Educativo Nacional, se inadvierte su pensamiento, sólo hay mención para festonar, Adornar el discurso.

Estas observaciones y apreciaciones permiten considerar la necesidad de retomar los planteamientos de Simón Rodríguez de cara a la propuesta de cambio educativo que lo asoma como imagen sostén de su campo teórico-conceptual y estimar el problema de investigación que preocupa, el cual se inscribe como “Descubrir las posibilidades formativas del ideario de Simón Rodríguez, interpretarlo y significarlo en el marco de la propuesta de cambio, para determinar lineamientos que puedan servir de sustento al campo teórico conceptual del proyecto Educativo y deslindar ideas de aplicación en la escuela”.

La propuesta de cambio educativo que se perfila y se procura en el PEN, según destacan Domínguez (1999), Ponce (1999) y Pérez M. (2001), refiere y considera el pensamiento de Simón Rodríguez como fuente doctrinaria. Simón Rodríguez apunta que la escuela debía educar para la consolidación nacional, que se debía preparar al pueblo en los derechos y deberes ciudadanos, que se debía educar para la sociedad civil, para la verdadera sociedad, la republicana, aquella que habría de propugnarse en las “nuevas repúblicas”, que estaban establecidas más no fundadas (Molins, 1998), cuestiones-ideas que están vigentes y que se hace necesario revisar (Concha V., 2001), y que de alguna manera se considera que están referidas en el PEN.

El pensamiento de Simón Rodríguez, aunque se menciona como imagen doctrinaria de la propuesta de cambio, se considera que sus ideas no se observan ni se advierten, en su distintividad y singularización, en los trazos conceptuales que se esbozan en el PEN. Esta particularidad la denota Pérez E. (2001: 4) cuando indica que por ninguna parte se está analizando las ideas de Rodríguez, ni muchos menos, que el Proyecto Educativo Nacional se alimente de su pensamiento.

Se entiende y se hace notar en este sentido, y tal como lo señala Jáuregui (2000: 71), que la obra entera de Simón Rodríguez “es un clásico de lo que debería ser la verdadera educación y la escuela bolivariana” que se postula y se marca en la propuesta de innovación escolar, que referir su ideario como fuente doctrinaria es querer llamar la atención acerca de su vigencia, “no para reverenciar el pasado sino para tomar ejemplo-reflexión” (Domínguez, 1999: 15), pues los pensamientos y observaciones que se destacan en su discurso aún conservan frescura sobre nuestra realidad (Jorge, 2000).

### **1.3 PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN**

El figurar y hacer presente el pensamiento de Simón Rodríguez, no significa involucrar a este pensador, hombre de otros tiempos, para copiar

sus ideas, sino reflexionarlas a fin de interpretarlas y repensarlas para nuestro siglo (Jáuregui, 1991: 259), pues hoy Simón Rodríguez nos sigue interpelando, sus ideas son un reto y una propuesta (Pérez E., 1991: 102-103 y Concha V., 2001). De aquí lo significativo del estudio, y a pesar de la distancia tiempo-contexto donde vivió y actuó Simón Rodríguez, hoy su decir y pensar, que animan conceptualmente un proyecto-propuesta pretextado desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) para atender-enfrentar la crisis educativa y repensar la escuela de cara a las necesidades del país, pueden ser una referencia-mención que ilustre y suscite discusión, confrontación, que permita atestiguar y apelar desde la memoria histórica educativa, como imagen-saber de lección y reflexión, de testimonio, significados y líneas de explicación, en cuanto a un trayecto aporte, para comprender acerca de qué manera se ha constituido la educación venezolana, y para recrear y reescribir de que otra manera se puede ser (Tellez, 2000).

Estas particularidades impregnan el motivo-razón del estudio investigación que se propone y apunta como la perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el Proyecto Educativo Nacional. Se describe el estudio desde las ideas y la visión educativa de Simón Rodríguez perfiladas y esbozadas en sus obras escritas, que han de ser el campo-realidad de búsqueda y lectura, fuente y recurso desde donde se han de generar los procesos y actos de comprensión y sistematización de los datos-conceptos y los criterios-significados que ilustrarán el contenido pedagógico-didáctico de las ideas de Simón Rodríguez y su inserción en el Proyecto Educativo Nacional.

La descripción del contenido pedagógico-didáctico se subrayará a partir de los planteamientos que se expresan en el ideario educativo de Simón Rodríguez y en particular desde su visión de la educación y de la escuela. Pues es aquí donde se dibuja y se construye su discurso, desde donde se sintetiza su pensamiento (Jorge, 2000).

Educación y escuela son los soportes categoriales que impregnan y bosquejan la teoría educativa de Simón Rodríguez y el sistema de ideas que la ordenan y la orientan, y que apuntaban a un proyecto: La fundación de la república (Jáuregui, 1991 y Molins, 1998). La escuela fue para Simón Rodríguez objeto de reforma, “de un nuevo establecimiento”, que debía atenderse y observarse para proporcionar sus ventajas y su indispensabilidad, puesto que el estado-condición que la limitaba y la reducía no permitía el impulso de su verdadera función: educar al hombre-pueblo para la ciudadanía, para el trabajo, la sociabilidad, la transformación social y la formación-consolidación republicana (Molins, 1998: 245-263 y Concha V. 2001: 51-59).

El estudio, en su planteo y descripción teórica, tiene como propósito identificar y deducir en la obra educativa de Simón Rodríguez los contenidos y significados que pueden servir de referencia y fundamento al campo intelectual de la propuesta de cambio educativo, así como para bosquejar y subrayar lineamientos para un diseño que oriente y refiera la práctica educativa y que en este estudio se dimensionan en “La perspectiva pedagógica-didáctica que se colige en el discurso de Simón Rodríguez y su expresión en el Proyecto Educativo Nacional”. Es en ésta indicación tema y asunto objeto desde donde se ha de trazar el desarrollo de la investigación, situándose y confrontándose cognitivamente en relación con estos objetivos que la guían, como son:

- I. Referir el contexto histórico educativo y los fundamentos ideológicos del pensamiento de Simón Rodríguez.
- II. Reseñar el ámbito biográfico intelectual de la vida y obra de Simón Rodríguez.
- III. Esbozar la concepción de educación y escuela en el ideario pedagógico de Simón Rodríguez.

- IV. Caracterizar las orientaciones teóricas conceptuales de la perspectiva pedagógica didáctica que se descubre en el pensamiento educativo de Simón Rodríguez.
- V. Describir el contexto histórico y los fundamentos doctrinarios del Proyecto Educativo Nacional.
- VI. Comparar la visión de la escuela que se ilustra en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el Proyecto Educativo Nacional.
- VII. Apuntar ideas que perfilen y aproximen un modelo general de práctica educativa en función de los planteamientos de Simón Rodríguez.