

Dos Líneas de Modernización: Un esbozo histórico

Jesus Puerta ()*

Resumen

Los cambios en la Educación venezolana, tienen una relación directa con los cambios que se producen en el poder político; en consecuencia, casi todo nuevo gobierno, tiene su propia versión de "Reforma" o de "Revolución" educativa. Esta es la idea central del presente artículo; idea que se despliega demostrando que a través de la historia contemporánea del país -y en el presente-, detrás de la actual crisis, está el enfrentamiento de dos líneas de modernización: la línea Liberal-conservadora y la línea Populista dentro de la empresa de convertir una sociedad "tradicional" en una "moderna". Ahora bien, la empresa de modernidad está en cuestión; el objetivo, el lugar de llegada, el destino del proceso de modernización parece cambiar o desplegarse siempre. Al parecer, el fracaso de los intentos modernizadores a partir de los años cincuenta, es lo que realmente está detrás de la crisis profunda, histórica, que hoy vivimos, y tal vez ello explique los cambios en la Educación ("reformas" y "revoluciones") en los últimos treinta y cuatro años; cambios que son más aparentes que reales.

¿Seguimos entonces siendo una sociedad tradicional? ¿Existirá alguna alternativa para un verdadero cambio en la Educación? ¿Cuál es la línea de modernidad imperante en el actual sistema de gobierno?

Términos claves: Modernización, Educación, Venezuela

Abstract

The changes in Venezuelan Education bear an direct relationship to the changes that are produced in political power. As a result, almost every new government has its own version of educational "reform" or "revolution". This is the central idea of this article and idea which unfolds to demonstrate that throughout the contemporary history of the country - and in the present- behind the current crisis is the confrontation between two modernization trends: the Liberal-conservative trends and the Populist trends, both undertaking the conversion of a "traditional" society into a "modern" one.

Presently, the goal of modernization is being questioned; the objective, the ends, the destiny of the modernization process always seems to change or peter out. To all appearances, the failure of the modernizing attempts since the 1950s, is what is actually being the profound, historic crisis which we are currently living. Perhaps this explains the changes in Education (reforms and revolutions) in the last thirty-four years; changes which are more apparent than real.

¿Do we thus continue to be a traditional society? ¿Does there exist any alternative for a real change in Education? ¿What in the modernization trend in the present system of government?

Key Terms: Modernization, education, Venezuela

(*) Prof. Universidad de Carabobo (UC)

Alumno del Doctorado en Ciencias Sociales de la UC y la UCV.

1. INTRODUCCIÓN

Martín León, estudiante de Derecho de la Universidad de Carabobo, seguía con atención las incidencias de la película sobre la vida de Benito Mussolini en la TV. De pronto, la película es interrumpida por un breve mensaje cuyo contenido produce un pequeño escalofrío en la espalda del muchacho. Pocos minutos después, el Presidente de la República, Carlos Andrés Pérez, de pie, vestido con un sobrio traje negro, con una negra cortina al fondo y al lado de la Bandera Nacional, denuncia que ha sido objeto de un atentado. Mientras el Mandatario habla con sus muecas características, Martín piensa en su hermano en Caracas. Se para y levanta la bocina del teléfono.

En ese mismo instante, hacia la una de la madrugada del 4 de febrero de 1992, varios miles de llamadas telefónicas se producen. Una activísima red de información difunde la noticia. Repican los aparatos despertando a los que aún no saben y duermen tranquilos. Todos se instalan frente al televisor, a la expectativa...

Desde los turbulentos años sesenta, los venezolanos no conocían de un movimiento militar de tales fines y envergadura. Justificados estaban, entonces, jóvenes como Martín por sentirse raros y emocionados. Esa emoción tuvo otras manifestaciones esa mañana.

A eso de las siete de la mañana, un grupo de estudiantes se concentró a las puertas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC; agitaron con megáfonos y pintaron una pancarta donde aparecía la frase "insurrección cívico-militar". Un rato más

tarde, llegaron al lugar 2 *pick-ups*, conducidos por soldados vestidos de camuflaje. En los vehículos había armas, escopetas robadas en una armería cercana, las cuales fueron repartidas entre entusiasmados jóvenes, cuya experiencia de violencia política no pasaba de haber quemado alguna vez un camión y lanzado piedras a la policía en el famoso "arco" de Bárbula, "zona liberada" de los acostumbrados encapuchados.

Las instalaciones universitarias de Valencia no distan dos kilómetros del cuartel de la Brigada Blindada, una de las bases principales del levantamiento. Yo presencié dos escenas que simbolizan los sentimientos que tuvieron muchas personas esa mañana. Una: los flamantes rebeldes, ostentando sus armas y unas camisetas "pintadas", con sonrisas radiantes, me saludaron eufóricos montados en sus camionetas y en un autobús de la Universidad que acababan de sacar del Rectorado. Otra; digna de una calle de León o Managua, era un autobús repleto de gente, saludado por una multitud echada a las aceras, erizado por brazos que devolvían el saludo, algunos portando escopetas también. Esto lo ví en la vía de acceso a la Vivienda de Bárbula, sector popular de la ciudad. Otros testigos me han contado escenas similares, parecidas igualmente a las del 28 de febrero de tres años antes, cuando la gente tomó las avenidas de Valencia (y de las principales ciudades del país) con la euforia pintada en sus sonrisas.

Los venezolanos ya *chavemos* lo que ocurrió después. "Quien apareció en escena no se parecía en nada a

nuestra referencia más cercana de un golpista — Jaruzelsky, Pinochet, Videla, Noriega — pero tampoco mostraba el rostro sereno, el cuerpo generalmente entrado en peso y la actitud madura de nuestros generales. Y esta primera sorpresa abrió paso a la segunda, a la más importante. Aquel hombre dijo algo que los venezolanos no estamos acostumbrados a oír de un hombre público en cadena televisiva: «Yo ante el país y ante ustedes (sus compañeros de alzamiento) asumo la responsabilidad de este movimiento bolivariano». Es decir, dijo: Yo soy responsable... La frase mágica, los venezolanos vieron a alguien que asumía la culpa, la responsabilidad de algo” (Tulio Hernández, *Papel Literario de El Nacional*, 9 de febrero de 1992).

La admiración hacia el comandante de la intentona se manifestó, en primer lugar, y como corresponde a nuestra idiosincracia, en multitud de chistes, que destacaban el anormal desarrollo testicular del héroe. Posteriormente, en las fiestas carnestolendas, los niños disfrazados de Chávez, con su indumentaria camuflajeada, ganaban todos los concursos de disfraces. El gobierno, pocos días después del golpe, recogió la edición completa de *El Diario de Caracas*, porque en sus páginas centrales, en forma de “poster”, aparecía el rostro de aquel hombre ya casi arquetípico del coraje propio de nuestros grandes jefes.

Junto al “Centaurio”, otras dos figuras atraerían las miradas del pueblo. Ambos encarnaron otro arquetipo humano muy arraigado: el Padre, figura ausente en la mayoría de los hogares venezolanos, pero no menos

necesario en sus dos caras: el que castiga, el que comprende.

Rafael Caldera fue el primero. Su discurso en el Congreso el mismo 4 de febrero de hecho dió legitimidad a la simpatía hacia los “alzados”, por la vía de sus señalamientos: “La situación que vivimos hace 30 y más años no es la misma de hoy. Por una parte, la inteligencia de la dirigencia política ha olvidado en muchas ocasiones esta preocupación fundamental de servir antes que todo al fortalecimiento de las instituciones. Por otra parte, el empresariado no ha dado las mismas manifestaciones de amplitud, de apertura, que caracterizaron su conducta en los años formativos de la democracia venezolana. En tercer lugar, porque las Fuerzas Armadas, que han sido ejemplares en su conducta profesional en la garantía de las instituciones, están comenzando a dar muestras de que se deteriora en muchos de sus integrantes la convicción de que por encima de todo tienen que mantener una posición no beligerante, obediente a las instituciones y a las autoridades legítimamente elegidas. Y cuarto, y esto es lo que más me preocupa y me duele, porque no encuentro en el sentimiento popular la misma reacción entusiasta, decidida, el mismo fervor por la defensa de las instituciones que caracterizó la conducta del pueblo en todos los dolorosos incidentes que hubo de atravesar después del 23 de enero de 1958” (*El Nacional*, 5-2-92).

El otro “Padre” fue Arturo Uslar Pietri. El 19 de febrero, a la cabeza del llamado “Grupo de los Notables”, sostiene una conversación con el Fiscal General, Dr. Ramón Escovar

Salom (otro personaje importante de la coyuntura), y da unas declaraciones explosivas contra la corrupción en sectores empresariales cercanos al gobierno. Ya antes, el 15, el Fiscal había recibido una carta de parte del Presidente Pérez, donde el Mandatario se ponía a la orden para iniciar acciones contra los corruptos, eufemismo que todos usan, porque los nombres "los saben hasta las piedras", según Uslar.

El escritor y el fundador de COPEI mantienen la ofensiva. Unos días más tardes, Uslar Pietri exige la renuncia de los Magistrados de la Corte Suprema de Justicia. El 29 de febrero aparece en todos los periódicos la exigencia de renuncia del Presidente Pérez, hecha por Rafael Caldera. Uslar Pietri la respalda de inmediato. El MAS (Movimientos al Socialismo) también, luego de dar algunos traspiés. Pérez responde el mismo día, rechazando la exigencia. Lo apoya el CEN (Comité Ejecutivo Nacional) de AD (Acción Democrática), posteriormente, los dirigentes de COPEI (Partido Social Cristiano), entre ellos al mismo Eduardo Fernández (Secretario General).

Mientras tanto, Pérez ha hecho algunos cambios en su gabinete, después de ofrecerle, sin éxito, algunos "Ministerios sin cartera" a COPEI y al MAS. Hay pocas novedades; sobre todo enroques. Miguel Rodríguez, "cerebro" del paquete de medidas económicas, causa directa de la caída de la popularidad del gobierno, pasa de CORDIPLAN al Banco Central, gracias a una discreta renuncia de Pedro Tinoco. Otro "IESA-Boy", Ricardo Haussman, ocupa su lugar en el Ministerio de Planificación, y

sostiene, contra todos los consejos y exigencias, la medida de aumento del precio de la gasolina. El Presidente toma la idea de Eduardo Fernández, expresada en su llamado "Proyecto Alternativo", de crear un Consejo Consultivo, compuesto por respetables personalidades de distintas tendencias. Ellos recogen algunas propuestas hechas por esos días. La más importante: la Asamblea Constituyente.

Pero Uslar y Caldera insisten: la salida inmediata de la crisis debe ser la renuncia de Pérez. El MAS también reitera el planteamiento; pero deja una puerta abierta que expresa las ambigüedades de sus dirigentes: dice en un comunicado oficial: "puesto que el presidente, como lo ha anunciado, está decidido a continuar en el desempeño de sus funciones, entonces debe, con la máxima urgencia, dar un viraje esencial en la conducción de las cosas" (*El Nacional*, 3-3-92).

Para el momento en que escribo esto, el cuadro sigue girando con pasmosa rapidez; aunque podría arriesgarse la hipótesis de que el máximo de consenso posible lo reúne la propuesta de la Asamblea Constituyente. CAP, al contar con el apoyo de AD y COPEI, para seguir en el cargo, no renunciará. Otro indicador de esto son las vacilaciones del MAS, partido cuya actuación no ha podido ser más gris en esta crítica coyuntura.

Otra hipótesis sería otro golpe...

Ahora bien; qué tiene que ver toda esta narración en un trabajo sobre Educación y política? Mucho, y diré por qué. Los cambios en la educación venezolana tienen una relación

directa con los que se producen en el poder político del país. Casi cada nuevo gobierno tiene su propia versión de "Reforma" o "Revolución" educativa. Si es importante considerar tales turnos en el poder; cuanto más si de lo que se trata es de una crisis sistemática, una crisis que pone en juego todo el sistema como la que estamos viviendo.

Por supuesto que no podemos adivinar lo que va a ocurrir. Sólo disponemos de la historia y de algún conocimiento de los actores de la coyuntura para arriesgar simples comentarios. Lo que nos llama la atención es que esta crisis puede ser vista como la recurrencia de un conflicto político que se ha venido produciendo en nuestra historia contemporánea desde hace por lo menos cincuenta años, a propósito de la educación, pero también acerca de COMO MODERNIZAR A VENEZUELA.

Los protagonistas son los que nos sugieren este enfoque: Rafael Caldera, Arturo Uslar Pietri, AD, COPEI. Incluso, URD, si se observa con suspicacia la participación de algunos notables como José Vicente Rangel. Mucho menos el MAS y el PCV. Hasta la actitud de Prieto Figueroa nos resulta llamativa, como en un reflejo de circunstancias pasadas: el viejo dirigente, lejos de acompañar a los otros "Padres", rechaza todas las exigencias de renuncia, incluida la de los Magistrados en la Corte Suprema de Justicia (ver artículo de Prieto En El Nacional del 3-3-92, titulado "La renuncia").

El enfoque que sustentaremos en este ensayo busca mostrar cómo, por detrás de la actual crisis, cuya carac-

terización nos reservamos "por ahora", está el enfrentamiento de dos líneas de modernización que recorren de arriba abajo la historia contemporánea de este país.

Caracterizar esas dos líneas no es fácil, porque no son absolutamente excluyentes. En efecto, han luchado una contra otra en variados escenarios y momentos: pero también se han mezclado, se han transformado una en la otra, se han llegado a confundir, sólo para después volver a chocar, como si la historia no se dibujara en una línea recta, sino en una espiral o en la reiterativa curva del péndulo.

Una línea de modernización puede llamarse libero-conservadora y algunos de sus principios pueden encontrarse en los escritos de Arturo Uslar Pietri, sobre todo en su ensayo "De una a otra Venezuela". Es la línea de "sembrar el petróleo"; de desconfiar de la politización de la educación y en particular de las Universidades; de rechazar la "demagogia" propia de los grandes partidos de masa, y por lo tanto de las medidas que tiendan a incrementar la intervención del Estado en la economía y el aumento de su gasto en "planes sociales". La otra línea podría denominarse, simplemente, populista. Es la que, con sus ventajas y desventajas, ha predominado en nuestro sistema democrático en los últimos treinta y pico de años. Es la "adequidad" que penetra a COPEI, al MAS y a todos los partidos de cierto éxito: el "clientelismo", las grandes promesas sembradas en los discursos ante las masas, la "masificación" con todas sus secuelas positivas y negativas, la importancia del

“partido” como institución de participación política por excelencia.

Es una apreciación más o menos generalizada la de que el modelo de sustitución de importaciones, base de la línea “populista” de modernización, se halla en crisis desde, por lo menos, el último año del gobierno de Rafael Caldera (1973). El siguiente gobierno, el primero de CAP, intentó sustituir aquel modelo por el de “La Gran Venezuela”, que también resultó un fracaso, principalmente porque no constituía una verdadera alternativa. Lo que vino después no fue más que la administración de la crisis y el estancamiento. El “cambiar para que nadie cambie”. Finalmente, el segundo período de CAP es el de un intento de reforma en una orientación neoliberal, coincidente en mucho con la línea liberoconservadora de modernización. Esta apoya también el criterio “meritocrático”, que no es más que una concepción tecnocrática del poder, con sus lógicas consecuencias en políticas educativas: de una educación de masas a una educación de castas, invirtiendo la famosa fórmula de Prieto Figueroa.

En este ensayo pasaremos revista a nuestra historia contemporánea, centrándonos en aquellos momentos que aclara este enfoque. Nos referiremos a Educación, por supuesto; pero muy conectada a las concepciones de modernización y del poder que subyacen a las políticas educativas que observaremos.

Nuestra motivación (no está demás decirlo) tiene que ver con la necesidad de aclararnos acerca de los posibles desenlaces de la crisis en curso. Digamos que necesitamos

conocer cuáles son los puntos cardinales para poder orientarnos en esta vertiginosa situación.

2.- ¿QUÉ ES MODERNIZACIÓN? ¿QUÉ ES MODERNIDAD?

Si deseamos sustentar nuestra interpretación de la historia contemporánea de Venezuela como la lucha, confusión y nuevo enfrentamiento de dos líneas de modernización del país, debemos empezar por definir qué entendemos por “modernización”.

El término viene sonando desde los años sesenta en el mundo académico. De esos años son los libros *Becoming Modern* de Alex Inkeles y *El paso de la sociedad tradicional*, de Seymour Lipset. Pero ya antes se había mencionado, relacionado con otro concepto muy importante, el desarrollo, desde los años cuarenta, y a propósito del “Plan Marshall”, aplicado hacia 1946 para recuperar la economía y las sociedades de las naciones derrotadas en la guerra, con el fin político de mostrarlas como ejemplo del éxito del capitalismo y la democracia occidental, frente al comunismo europeo-oriental.

La modernización era entonces a la vez una tesis política, económica y social. El desarrollo era la consecuencia de la elevación de ciertos indicadores claves: empleo, productividad, etc. Para conseguirlo se requería un sistema educativo capaz de formar los recursos humanos necesarios. Teniendo como precondition la *urbanización* de la sociedad, es decir, la concentración de la población en las ciudades, y la industrialización de la producción, la introducción de formas de producción en serie con la incorporación de tecnologías nove-

dosas para entonces; en estas condiciones, entonces, la modernización consistía en un proceso de aprendizaje mediante el cual se formaba el "hombre moderno", según Inkeles.

Este "hombre moderno" tenía una serie de rasgos determinados: debía ser abierto a las innovaciones, ser capaz de verbalizar opiniones, de planificar su vida, basar su desempeño en resultados, ser eficiente, tener un concepto económico del tiempo, disponer de una buena autoestima, etc.

Este "hombre moderno" debía existir en una "nación moderna", que debía reunir las siguientes cualidades, siempre según Inkeles: gran importancia de la información, de la ciencia y la tecnología, mediante la producción y difusión del conocimiento; existencia de una eficiente red de comunicación y transporte; relevancia de la educación formal; capacidad de establecer un buen control de calidad mediante exigentes criterios evaluadores, y consenso general acerca del principio de la racionalidad que legitime los poderes de esa sociedad.

Conviene distinguir "modernización" y "modernidad". Este último concepto, muy debatido hoy en día, se refiere a la periodización de la historia de la civilización occidental a partir de sus contenidos centrales. El de la modernidad, sería "la Razón". O, mejor, según Habermas, recordando a Max Weber, "la modernidad cultural (es) la separación de la razón sustantiva expresada en la religión y la metafísica, en tres esferas autónomas: ciencia, moralidad y arte (...) El proyecto de modernidad formulado por los filósofos

del iluminismo del Siglo XVIII se basada en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias (...) Deseaban emplear esta acumulación de cultura especializada en el enriquecimiento de la vida diaria, es decir, en la organización racional de la cotidianidad social" (Jurgen Habermas y otros; 1989; p. 137-138). La modernidad es un proyecto de racionalidad de la vida social, "un proceso de racionalización progresiva del orden de la experiencia a partir de un paradigma epistemológicamente validado y derivado de la revolución científica de los siglos XVI y XVII" (F. Jarauta; 1991; p. 113).

Hablar de "modernidad" supone una periodización "culturalista" de la historia; es decir, basándose en los contenidos ideales de la cultura, por lo que es natural buscar una idea central, un motivo, que centre y unifique ese pedazo de historia.

Además de la "Razón", la idea central de la "modernidad" sería el "progreso", la noción teleológica de la historia, el sentido lineal y gradual, de elevación permanente e ineluctable, de los acontecimientos.

En el Manifiesto Comunista, Marx y Engels historian el surgimiento, emergencia y dominio de la burguesía europea. En este sentido, la diferencia que habría entre la periodización culturalista y la materialista residiría en que la primera se basa en los sistemas de pensamiento, mientras que la segunda se refiere al establecimiento de un modo de producción bajo la conducción de una clase social en lucha contra otras. El marxista habla de "modo de produc-

ción” y “estructura socioeconómica e histórica”, y no de “civilización”. Pero, ahora, con el fracaso de la experiencia socialista en la URSS, es posible que se generalice la noción de “civilización capitalista”.

La cuestión de la “modernización”, aunque relacionada con la “modernidad”, tiene otro ámbito de problemas: el de la superación de una realidad atrasada por una sociedad desarrollada. Como diría Rómulo Betancourt: “... el desarrollo económico es concebido en términos de tránsito de una sociedad tradicional expansiva fundada en una creciente aplicación de la técnica moderna” (Betancourt; 1967; p.27).

En otras palabras, la modernización es el proceso por el cual una sociedad tradicional, rural, pasa a ser una sociedad moderna, desarrollada. A través de los años, se ha visto de diversas maneras tal proceso.

Marx y Engels, como bien señala Carlos Rangel (1982), veían al capital imperialista como el más poderoso agente modernizador de las colonias inglesas. Capitalismo, desarrollo y modernización eran tres caras de un mismo proceso. Se consideraba (y en esto coincidirían con Rostow) que el modelo de desarrollo era la historia social y económica de los países capitalistas más importantes. Los que venían detrás, debían repetir las mismas etapas, tal vez con la ventaja de disponer de la experiencia de los primeros.

Los estudios de Hobson (1902) y de Lenin (en 1916) hacen algunos aportes al respecto. Antecedentes directos de la teoría de la dependencia, ambos autores inauguran la línea de considerar al subdesarrollo como

consecuencia de la dominación imperialista. Desde la perspectiva leninista, el imperialismo era la última fase del capitalismo, por lo que había que romper con él para lograr conquistar una sociedad mejor, desarrollada, en el socialismo. En su praxis posterior, Lenin demostró que consideraba al socialismo como una transición, no sólo a una sociedad sin clases, sino a una sociedad desarrollada. El socialismo, en cierto modo, era un período de modernización de Rusia, en que “la electrificación del país más el poder de los *soviets*” resumían la fórmula de su proyecto. De hecho, el dirigente soviético adoptó las técnicas tayloristas de mecanización y aprovechamiento del trabajo humano, y todas las políticas (excepto, tal vez, el interregno de la NEP) tendieron a desarrollar la industria y las ciudades, a expensas del campo, “atrasado” y “tradicional”.

En América Latina, las dos líneas principales en el debate sobre el desarrollo han sido, desde finales de la década de los veinte con la polémica entre Haya de la Torre y Mariátegui, la reformista y la revolucionaria. La primera sostiene que con algunas reformas del capitalismo nacional era posible superar el subdesarrollo y la sociedad tradicional. La segunda, que era necesario romper con la “cadena imperialista”, marchar por un período de liberación nacional hasta culminar en el socialismo. (Kay; 1991).

Pero en Venezuela se esbozaría otra línea hacia los años cuarenta, que irá constituyendo una referencia importante para interpretar nuestra historia y la de nuestro sistema educativo.

Antes de referirnos a las dos líneas fundamentales (y a una tercera menos importante, porque no tomó el poder) de modernización en Venezuela es conveniente referirnos a las concepciones del desarrollo de la CEPAL, que han nutrido las políticas sociales y económicas de los gobiernos latinoamericanos desde los años cincuenta.

Para la CEPAL, (principalmente, Raúl Prebisch) tanto el desarrollo como el subdesarrollo constituyen un proceso único y las desigualdades entre el centro y la periferia se reproducen a través del comercio internacional. Esto lleva a un análisis histórico del proceso de incorporación de las economías periféricas al mercado capitalista mundial de acuerdo al patrón de un modelo exportador primario o "desarrollado hacia afuera". En consecuencia, y para superar el subdesarrollo, la CEPAL propone una política de sustitución de importaciones o "desarrollo hacia adentro", lo cual implicaba el crecimiento de un mercado interno.

Como veremos más adelante, la industrialización por sustitución de importaciones, fue la política central de modernización del período democrático; por lo menos durante los tres primeros períodos constitucionales, del 58 al 73. En este sentido, la línea capitalista puede incluirse en la concepción reformista a la cual nos referimos antes.

Si modernidad es el proyecto de liberalización, racionalización y progreso de la vida y si el desarrollo es el aumento de las variables de productividad, empleo, riqueza en general y participación en el comercio internacional, la modernización

es la realización concreta de esos proyectos, superando las rémoras de la sociedad tradicional a través de una acción política en todos los planos, siendo el nivel educativo uno de los más importantes.

3.- LAS LINEAS DE LA MODERNIZACIÓN O EL PÉNDULO DE LA HISTORIA:

En un sentido puramente funcionalista, como dice D.F. Maza Zavala, "Guzmán Blanco" fue el primer modernizador del país en este sentido. El trajo ideas europeizantes, de la modernización de nuestras ciudades, principalmente Caracas, la introducción del ferrocarril, la modernización de los puertos, vías de comunicación de la región norte-central, y desde el punto de vista institucional, el establecimiento de las bases legales y administrativas, muchas de las cuales todavía están vigentes. Verbigracia, educación primaria obligatoria y gratuita, la unificación del sistema monetario, con ampliación del bolívar como unidad monetaria, la unificación de la Hacienda Pública, la organización aduanera, la concepción formalmente federal del Estado venezolano, y realmente centralista, que todavía persiste" (Maza Zavala; 1986; p.31).

Tal vez, antes, en los decretos del Libertador, pueden hallarse antecedentes de modernidad, por ejemplo, la noción de la autonomía universitaria y carácter laico. Pero ya esto responde a otro hecho: el proyecto independentista mismo está insuflado de iluminismo, esto es, de modernidad. Las acciones modernizantes del Siglo XIX venezolano tiene más que ver con esto, con el seguimiento ilu-

minado de los avances civilizatorios de las metrópolis modernas, que con una noción de "desarrollo", mucho más reciente, como ya vimos.

En todo caso, tales acciones modernizantes están inspiradas en la filosofía positivista que contiene, como se sabe, una perspectiva de la historia como progreso, desde una etapa religiosa, correspondiente con la "tradicional", hasta la edad "científica", análoga a la modernidad. Podría decirse que las teorías del desarrollo y modernización no son más que momentos más evolucionados del positivismo del siglo XIX.

Es precisamente el positivismo la teoría legitimadora del gomecismo y de sus acciones funcionalmente modernizadoras: profesionalización y unificación del ejército, apertura de vías de comunicación que unificarán el territorio nacional, legislación adecuada para obtener algún beneficio de la explotación petrolera hecha entonces en forma de enclaves, y una filosofía educativa, que tendrá su expresión máxima en las décadas postgomecista, paradójicamente. Durante la presidencia de Gómez, en realidad, no había doctrina alguna, y si la había era obsoleta, fruto del desprecio hispano por el trabajo manual y el estudio práctico, heredado de las élites dominantes de la Colonia y la República.

Es en los años posteriores a la muerte de Gómez, que se dibujan las dos líneas de modernización del país y, por tanto, de educación. Siguiendo una idea del Centro de Reflexión y Planificación Educativa, podemos hablar de, por una parte, una modernización desde las élites y, por otra, una modernización desde las masas.

En la década de los cuarenta eran representadas, una por Arturo Uslar Pietri, y la otra, por Luis Beltrán Prieto Figueroa. Es interesante confrontar pensamientos y acción de ambos hombres claves.

En su ensayo *De una a otra Venezuela* (1956), Arturo Uslar Pietri resume lo esencial de sus concepciones políticas y educativas. Para él, "El petróleo es el hecho fundamental y básico del destino venezolano. El le plantea hoy a Venezuela los más graves problemas que nunca haya conocido en toda su historia nacional" (p. 1.349). Esta riqueza del subsuelo venezolano, lejos de ser "sembrado", como sostuviera ya en 1936, ha sido utilizado para practicar "un sistema simple de tipo providencial", que "ha desajustado y alterado de un modo profundo e incalculable toda la vida venezolana". Confrontando los índices de precios de 1941 a 1945, y de ese año en adelante, Uslar critica la "política inflacionaria de gastos crecientes" que ya ha caracterizado como el "festín de Baltazar".

La crisis venezolana, diagnosticada en 1948, se expresa en inestabilidad y erosión moral, además de un contraste cada vez más agudo entre un país ficticio y otro real, pobre: "Venezuela es un país pobre, un país en que nada debe ser despilfarrado, un país que debe conservar y aprovechar avaramente sus recursos, un país que debe trabajar muy concienzudamente contra las adversidades de su medio natural" (p. 1.364). "Si pudiéramos hacer abstracción del petróleo, nos encontraríamos que el país está más pobre de lo que era antes que lo tuviéramos" (p.1.369).

Coincidiendo con el pensamiento liberal, Uslar critica el intervencionismo estatal: "Un Estado cada vez más rico ha sido un Estado cada vez más poderoso e incontrolable en una país pobre y sin resistencia (...) tiende a desvirtuar las instituciones y a crear condiciones adversas para la efectiva existencia de un sistema de frenos y contrapesos que es la esencia de la democracia" (p.1.380).

En cuanto a educación, Uslar es claramente elitista: "Venezuela necesita producir ese puñado de hombres de alta calificación moral, intelectual y técnica que van a enfrentarse con los duros problemas de fondo de su futuro. Venezuela necesita el grupo dirigente capaz de sacarla adelante en el azaroso próximo tercio de siglo" (p. 1.428). Admira la Universidad norteamericana. Es partidario de hacer una rigurosa selección, reducir más que aumentar el número de universidades, fijación de cupos, exámenes de admisión y pago: "la Universidad gratuita, que es una injusta carga para el Estado, tiene además el inconveniente de que favorece la irresponsabilidad de profesores y estudiantes. Lo que nadie paga, a nadie le duele" (p. 1.423). En este mismo sentido, Uslar propone la fundación de universidades privadas ya en 1948. Pocos años después, bajo el perezhimenismo, su idea se realizará con la creación de la UCAB en 1953.

Uslar cuestiona la inestabilidad en la educación y en tal sentido critica las reformas de ley presentadas por el gobierno surgido de la "Revolución de Octubre" de 1945. En contraste, defiende la ley de 1940, redactada en gran parte por él.

Cabe señalar algunos elementos de esa Ley del 40: la concepción laicista y del Estado docente, la exigencia a los empresarios de colaborar con la educación, la exigencia del título profesional para el ejercicio de la docencia en los diversos niveles, la diversificación del bachillerato en dos ciclos y la creación de la educación "especial" o técnica. Muchos de estos puntos serán conservados hasta hoy.

Así como Uslar se expresa polémicamente frente a las realizaciones del gobierno "revolucionario" surgido en octubre del 45, Luis Beltrán Prieto defiende esas actuaciones en su libro *De una educación de castas a una educación de masas* de 1951.

Dos aspectos critica Prieto de los gobiernos anteriores al 45: la ausencia total de filosofías o políticas educativas, y el consiguiente descuido hacia el sector, expresado en la escasa asignación presupuestaria y el nulo crecimiento matricular e institucional. Ante este panorama, las realizaciones del gobierno revolucionario y el de Rómulo Gallegos, sucedidos en el trienio 45-48, aparecen como espectaculares. Guiados por la filosofía del "humanismo democrático", Betancourt y Gallegos, pero fundamentalmente el mismo Prieto Figueroa como Ministro de Educación, triplicarán el presupuesto educativo. se multiplicó casi por cinco la matrícula escolar en primaria, se duplicó el número de liceos, se lanzó una ofensiva contra el analfabetismo, se construyeron unas 175 edificaciones escolares nuevas, se aumentaron los salarios de los docentes y se concedió la autonomía a las universidades, según balance suscinto

de Rómulo Betancourt al libro citado de Prieto. Otro logro mencionado por Betancourt fue la apertura de la "educación politécnica", la educación agrícola y pecuaria e industrial.

La doctrina mencionada del "humanismo democrático" de la AD del 45, implicaba:

- Educación de masas como base necesaria de un proyecto político realmente democrático y como oposición a una educación de élites cultas aisladas del pueblo.

- Capacitación para el trabajo productivo, mediante el dominio de las técnicas reclamadas para el desarrollo técnico de la época;

- Capacitación para la defensa del sistema democrático;

- Valoración de la cultura venezolana;

- El Estado docente;

- Gratuidad de la educación;

- Educación planificada y regionalizada. (ver CERPE, 1976)

El "humanismo democrático" se inspira, igualmente, en el pensamiento pedagógico de la "escuela activa" representada por John Dewey y Eduardo Claparede, que puede resumirse en tres orientaciones: individualización, es decir, tomar en cuenta las aptitudes individuales; socialización o educar para servir a la comunidad, y nacionalización o tomar en cuenta a la nación, sus valores y cultura.

Como señala Suzzarini Baloa (1981), la modernización en Venezuela fue impulsada fundamentalmente desde el Estado, ya que la clase dominante capitalista era sumamente débil: "la dificultad básica que se presentará estará determinada

por la debilidad de las clases dominantes en lo referente a la capacidad de inversión de que puedan disponer para las tareas del desarrollo burgués. Es precisamente allí donde el Estado se jerarquiza y habrá de instrumentar la fórmula para que el proceso de modernidad y acumulación pueda cumplirse sin grandes traumas para la sociedad" (p.17).

Este rol central del Estado, y del Estado petrolero específicamente, en el impulso de la modernización, está presente tanto en el pensamiento de Uslar Pietri, como en el de los ideólogos "adecos", Betancourt y Prieto.

La diferencia estriba en otro lugar; es política: el papel de las masas en el proceso y la manera de conformación de los dirigentes del país,

La sensación de vacío de proyecto nacional en las élites históricas, es compartida por varios pensadores y ensayistas de las décadas del 40 y el 50, entre los cuales puede mencionarse Mariano Picón Salas y Mario Briceño Iragorri. Ante esta constatación valían dos propuestas: formar esas élites (Uslar) o sustituirlas (AD) mediante la irrupción de otro actor histórico: el "pueblo". Para esto último, se hacía necesario ampliar al máximo las posibilidades educativas. En esta dicotomía está la raíz de dilemas que todavía hoy se discuten: calidad vs. cantidad, masificación vs. excelencia, etc.

En un reciente artículo-ensayo, Teodoro Petkoff proponía como clave de interpretación histórica de la contemporaneidad venezolana, y a propósito de la intentona del 4 de febrero, la sucesión de las institucio-

nes del Ejército y el partido político en la conformación real del Estado venezolano. Señalaba Petkof (1992) que Gómez institucionalizó las Fuerzas Armadas al crear la Academia Militar, y éstas fueron en lo sucesivo el núcleo del Estado. Posteriormente, en la "Revolución del 45", el partido político, AD, le da otra "pata" al Estado, interviniendo en su orientación.

A este enfoque, interesante por lo demás, sólo cabría hacerle dos reparos no toma en cuenta la organización de los empresarios y, por otra parte, el rol jugado por la intelectualidad. Ninguna de las dos actuaciones históricas son despreciables. Aquí no las desarrollaremos. Sólo queremos hacer notar que muchos "aciertos" del gomecismo no podrían explicarse si no se toman en cuenta la participación de destacados intelectuales; y, por otra parte, otras muchas decisiones, sobre todo a partir de Pérez Jiménez, tienen que ver con la presión eficaz de grupos empresariales organizados.

Todo esto es pertinente aludirlo para dar un marco más amplio al examen de ese movimiento pendular en la historia del país, que va de una educación de castas a una educación de masas, y viceversa; esto es la lucha, confusión y mutuo enmascaramiento de las dos líneas de modernización del país. Otro actor fundamental en esta historia es la Iglesia Católica, o más específicamente, el sistema educativo católico, que como un alter-ego se desarrolla precisamente en los momentos de penuria de la educación pública.

Antes de hacer ese examen, en especial durante los años del sistema democrático (58-92), queremos dejar sentadas algunas premisas.

Se trata de dos líneas de modernización, esto es, de formas de abordar la tarea de convertir una sociedad "tradicional" en una "moderna". Además del acuerdo sustancial en este objetivo, ambas líneas concuerdan en el rol fundamental que debería desempeñar el Estado, aun cuando la línea "elitista" se inclina por reducir aparentemente su intervención. En tercer lugar, cabe hacer la reflexión de que la misma modernidad está en cuestión. El objetivo, el lugar de llegada, el destino del proceso de modernización parece cambiar o desplazarse siempre. La modernidad - modelo de los años cincuenta, resumida en el llamado "fordismo" (producción en serie, masificación, urbanización, Estado benefactor, alto costo fiscal, keynessianismo), se ha agotado en el capitalismo mundial, y la llamada "globalización" parece prolongar un nuevo período de desarrollo del capitalismo, el "capitalismo tardío", donde un "nuevo patrón tecnológico" revoluciona formas de producir, de dirigir y de convivir. Tal vez esto último, y el fracaso de los intentos modernizadores, es lo que realmente esté detrás de la crisis profunda, histórica, que hoy vivimos.

4.-DURANTE LA DEMOCRACIA (58-92)

Puede afirmarse que cada período constitucional —a partir del establecimiento del actual sistema político en 1958— ha tenido su propia política educativa, la cual siempre es

presentada como un cambio muy importante, con correctivos y rectificadores fundamentales a la política del gobierno anterior. Este siempre es objeto de críticas por parte del presidente entrante, explícita o implícitamente. De este modo se han sucedido "reformas" y "revoluciones" educativas en los últimos treinta y cuatro años.

Pero estos cambios, renovaciones y "revoluciones" son más aparentes que reales. Sintomáticamente, en los diagnósticos, a veces superficiales, otras rigurosos, que se hacen para justificar el lanzamiento de la nueva política de cada gobierno, se repiten los mismos déficits, casi los mismos problemas, que siempre se refieren a dos aspectos principales; la cobertura y la calidad.

Por otra parte, retórica y detalles de lenguaje aparte, todas las formulaciones político-educativas, aparentemente alternativas, se fijan objetivos muy parecidos, que tienen que ver con el crecimiento matricular ("democratización", "igualdad de oportunidades educativas") y la modernización (aprovechamiento de la tecnología, estímulo a las innovaciones). La Constitución Nacional siempre es una referencia a la hora de formular esos objetivos, así como el inevitable objetivo modernizador. Ambos marcos son utilizados igualmente en los documentos de diagnósticos, específicamente el de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional (COPEN), designada por el entonces presidente Jaime Lusinchi.

Los dos primeros períodos constitucionales, el de Rómulo Betancourt y el de Raúl Leoni (1958-1988), desa-

rollaron la misma formulación política, basándose en lo que ya eran principios y políticas tradicionales de Acción Democrática. En sus discursos de presentación de cuentas ante el Congreso de la República, ambos presidentes destacaron, sobre todo, el incremento matricular, como una demostración de que el naciente sistema político cumplía sus promesas de incorporación a la escolaridad de las mayorías.

En efecto, hubo un crecimiento importante en la matrícula escolar durante los tres primeros períodos de la democracia. El 25% de la población pudo ser atendida en un sistema educativo que absorbió el 20% del presupuesto nacional. De 1.674.434 alumnos en primaria, 147.421 en secundaria y 23.186 en Superior, en 1959, se pasó a tener un millón 639.450 en primaria, 394.334 en educación media y 66.736 en Superior, para 1968.

El hecho de que siguiera vigente la Ley de Educación de 1955, fue percibida como un anacronismo, por lo que el Dr. Luis Beltrán Prieto introduce en el Congreso un Proyecto de Ley Orgánica de Educación en 1962. Cuatro años más tarde hacen lo suyo los partidos políticos AD, URD y el FND. En 1969, otro proyecto es propuesto por el MEP. Pero hasta hora, no se ha aprobado nada al respecto.

En el período presidencial de Rafael Caldera (69-74), se impulsó la llamada "Renovación Educativa" o "Reforma Caldera", como también se le llamó. Sus aspectos doctrinales recogen motivos del pensamiento político socialcristiano, que posteriormente el candidato y presidente Luis Herrera, reiterará en su programa de gobierno, en 1978.

De acuerdo al marco teórico de la "Reforma Educativa", la educación es el "instrumento fundamental para el desarrollo integral del hombre (...), la educación sirve para el afianzamiento de las instituciones democráticas" (Cuadernos de Educación; 1976). Así mismo, la educación es considerada "un instrumento para generar las transformaciones sociales y un proceso de desarrollo autosostenido y autónomo".

Estas declaraciones abstractas y, si se quiere, retóricas, tienen su concreción en algunas políticas fundamentales; también formuladas como enunciados generales: igualdad efectiva en el acceso de las oportunidades de educación, vinculación de la escuela con la promoción de la comunidad, capacitación para el cambio social, alternativa para el desarrollo autónomo, la educación como empresa nacional, como descubridora de talentos para hacerlos producir en función del bien común.

La concepción de la tan llevada y traída transformación social, se enmarca en la teoría desarrollista ya comentada, según la cual se trata de modernizar la parte tradicional de la sociedad a partir de un proceso de industrialización que "signifique en el plano social la sustitución de valores, conductas y hábitos pertenecientes a la sociedad agraria, por los correspondientes a una sociedad urbano industrial" (Ob. Cit. pag.38).

Estos objetivos modernizadores y "democratizadores" se repiten, con algunas variaciones de estilo y lenguaje, en la llamada "Revolución Educativa" del período presidencial siguiente, el de Carlos Andrés Pérez (1974-1979). En efecto, el quinto Plan

de la Nación formula, como objetivos, dos principales: democratizar la Educación, incorporando a todos los venezolanos a sus beneficios, y modernizar el proceso educativo, adaptándolo a los avances científicos y tecnológicos, así como a las necesidades nacionales, y regionales. También considera el V Plan a la educación como "agente de cambio social" y, al mismo tiempo, "factor de cohesión y continuidad del conjunto de creaciones escolares" (08. cit. pag. 45). Como se ve, los planteamientos de la "Revolución Educativa" del primer período de CAP no difieren, en sus aspectos fundamentales, de los hechos por la "Reforma Educativa" del gobierno anterior.

La misma continuidad podemos observar en los enunciados de política educativa de los gobiernos posteriores de Luis Herrera Campins y Jaime Lusinchi. El primero considera, en su programa de gobierno, a la educación como "prioridad nacional": El segundo, enmarca su política educativa en su "Pacto Social". En último análisis, siempre hallamos los mismos diagnósticos desesperanzadores del anterior mandatario y su gestión, y los mismos objetivos de modernización y democratización, los cuales ya, a estas alturas, lucen sospechosos.

Las promesas en el campo de la educación son similares a las hechas en otros dominios sociales por los dirigentes del sistema político. Por ello, es importante enmarcar esta evolución en la del sistema político.

Sólo podemos comprender la historia de la educación en Venezuela en los últimos 34 años, en el contexto del proceso de establecimiento, estabilización y crisis de un sistema político

determinado. El denominado "sistema de reconciliación de élites" (ver Bruni Celli, 1983). Este sistema político está basado, a su vez, en un modelo de desarrollo económico, que hizo suyas las recomendaciones reformistas de la CEPAL, intentando la industrialización por sustitución de importaciones, sustentado sobre el inmenso potencial fiscal del Estado venezolano rentista de la riqueza petrolera. Estos tres componentes son esencialmente el marco explicativo de la situación educativa: un estado rentista, un modelo de industrialización por sustitución de importaciones y un sistema político de reconciliación de las élites.

Varios factores han contribuido a la crisis de este modelo societal. El uso discrecional de la renta petrolera ha incentivado la inflación y las importaciones, lo cual, a su vez, ha dañado la producción de bienes de consumo nacional. La industrialización conseguida por la extrema protección se revela artificial. Los índices de pobreza aumentan. Por otra parte, el sistema político oscila entre las desviaciones populistas (en el sentido de reparto indiscriminado de la renta petrolera, demagogia, clientelismo político) y desarrollista (culto a los indicadores económicos, desestimando los efectos sociales de las políticas económicas). Bruni Celli en su ensayo sobre "El Pacto Social", observa: "nuestro problema no es de ingresos", sino de valores: "administración, conducción, eficiencia, honestidad, racionalidad, buen uso y manejo de los recursos del Estado, disciplina, responsabilidad y patriotismo". (Ob cit pag. 25). En otras palabras, nuestro Estado necesita

modernizarse, someterse a la racionalidad burocrática propia del Estado moderno. De nuevo aparece en el discurso la modernización como panacea.

Según el mismo autor, el sistema político de reconciliación de las élites logró la tan deseada estabilidad política, porque superó los dos principales errores de los ensayos democráticos anteriores, el del lapso 36-45 (democracia limitada) y el 45-46 (democracia de masas). Esos errores fueron, por una parte, la intensificación de conflictos de intereses entre los sectores dirigentes, hasta conducirlos a la ruptura, y la no creación del necesario consenso en los principios esenciales y en las reglas del juego entre todos los contendores del poder. Bajo el nuevo sistema se consigue la aceptación de la democracia "a cambio de cuotas variables, generales y sectoriales de poder, de influencia, de usufructo particular y de participación en la toma de decisiones y ejecución de políticas" (Ob. cit. pag 12). Los actores que participan en este consenso son los partidos políticos, los cuadros militares, sectores profesionales, magisteriales y estudiantiles, económicos y sindicales. Pero las desviaciones ya anotadas han llevado a la pérdida de legitimación del sistema. Para alcanzar el objetivo modernizador se propone la Reforma del Estado. De allí, el nacimiento de la COPRE durante el período de Jaime Lusinchi, y los antecedentes de la Comisión para la Reforma de la Administración Pública, presidida por Pedro Tinoco, en 1976.

La ineficiencia del sistema político debiera ser superable con su mo-

dernización. A esto también tendía la propuesta original del llamado "Pacto Social". Pero es el caso de que indicadores como la eficiencia, administración, racionalidad, pulcritud en el manejo de los recursos, continuaron apareciendo como deficitarios.

Ya se ha hecho lugar común hablar de los "tres campanazos": el 27 de febrero de 1989, las elecciones de diciembre de ese mismo año y el 4 de febrero de 1992. Los tres eventos (y el "cacerolazo" del 10 de marzo) son demostraciones de una profunda crisis de legitimación del sistema. No profundizaremos en este tema. Sólo queremos hacer ver que, evidentemente, el sistema político de conciliación de élites está en sus últimos días, entre otras cosas, porque los objetivos planteados, sobre todo el de la modernización, no ha sido logrado, aun aplicado alternativamente lo que hemos llamado línea elitista y línea "popular" en la educación.

Lo prolongado del período histórico considerado, y la reputación de los mismos objetivos por los más variados actores sociales y políticos, nos sugieren que, tal vez, sea la propia formulación del proyecto lo inadecuado.

¿Seguimos siendo, entonces, una sociedad tradicional? ¿Somos inco-

rrigibles los venezolanos? ¿No nos entra la modernización? Estas serían las preguntas lógicas a hacerse. Pero este camino no nos conduce a ninguna parte. En todo caso, al desaliento. Tal vez la clave está en otro lugar.

Hay quienes han observado cómo la tradición shintoísta y confusionista del Japón, ha sido un factor determinante en el avance de ese país. Aquí se ve que no existe una necesaria dicotomía entre tradición y modernización, por lo menos bajo ciertas condiciones. Alvin Toffler, por su parte, ha hecho ver (1980) que ciertas formas sociales correspondientes a las sociedades rurales tradicionales (de la "primera ola") se adecuan a formas productivas de la "tercera ola" o al "nuevo patrón tecnológico" de las computadoras, la biotecnología y los nuevos materiales.

Es posible que lo planteado sea, no tanto buscar alguna nueva línea para "modernizarnos" dentro del viejo modelo de sociedad industrial (masificada, de grandes proporciones, de producción en serie), sino buscar nuevas formas productivas y de convivencias, más adecuadas a nuestras tradiciones. En otras palabras, de construir la oposición tradición-modernidad.

"Inventamos o erramos", dijo Simón Rodríguez. Ese pudiera ser el camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, Orlando. 1986. *Educación y Reforma del Estado*. Ediciones de la COPRE. Caracas.
- CERPE. 1976. *La educación en el proceso de modernización de Venezuela*. Cuadernos de Educación. Septiembre de 1978. *Legislación educativa y dependencia en Venezuela*.
- Prieto Figueroa, Luis. 1951. *De una educación de castas a una educación de masas*. Editorial Lex. La Habana.

Uslar Pietri, Arturo. 1956. *Obras selectas*. Editorial EDIME.

López Maya, Margarita y otros. 1989. *De Punto Fijo al Pacto Social*. Fondo Editorial Acta Científica.

Bruni Celli, Marco Tulio. 1983. *El Pacto Social*.

Toffler, Alvin. 1980. *La tercera ola*. Plaza y Janes Editores.

COPEN. Edición especial APUC.

Berman, Anderson, Habermas y otros. 1989. *El debate modernidad y postmodernidad*. Editorial Puntosur