



José Guido Hidalgo Montilla

La polémica sobre la cuestión educativa en el parlamento venezolano en 1940

Academia de Historia del estado Zulia

José Guido Hidalgo Montilla

LA POLÉMICA SOBRE LA CUESTIÓN EDUCATIVA EN EL PARLAMENTO VENEZOLANO DE 1940

Academia de Historia del estado Zulia

Ediciones Clío



Academia de Historia del estado Zulia / Ediciones Clío

La polémica sobre la cuestión educativa en el parlamento venezolano de 1940

2022, José Guido Hidalgo Montilla

2da. Edición: marzo de 2022

Hecho el depósito de ley:

ISBN: 978-980-7984-07-2

Depósito legal: ZU2022000062



Fondo editorial de la Academia de Historia del estado Zulia

Director: Juan Carlos Morales Manzur

Ediciones Clío

Director: Jorge Fyrmak Vidovic López

Esta obra está avalada y catalogada en:



Portada: Julio García Delgado

Diagramación: Ediciones Clío

Maracaibo estado Zulia, Venezuela.

Esta obra está bajo licencia: Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



La polémica sobre la cuestión educativa en el parlamento venezolano de 1940. / José Guido Hidalgo Montilla (autor).
—2da edición digital— Maracaibo (Venezuela): Fondo Editorial de la Academia de Historia del estado Zulia / Ediciones Clío. 2022.
214 p.; 22 cm
ISBN: 978-980-7984-07-2
1. Historia de Venezuela. 2. Sistema educativo venezolano. 3. Instrucción pública. 4. Historiografía.

Fondo Editorial de la Academia de Historia del estado Zulia

El Fondo Editorial de la Academia de Historia del estado Zulia, busca promover las publicaciones sobre Historia local y Regional e Historia venezolana, especialmente las investigaciones que aportan conocimientos inéditos o enriquezcan la producción científica sobre distintas temáticas de la Historia.

Se persigue que la Academia de Historia del estado Zulia, genere una producción editorial propia, desarrollada fundamentalmente por historiadores, con altos niveles de calidad e innovación, tendientes a satisfacer las necesidades de acceso al conocimiento y consolidar una producción editorial para ofrecer a la colectividad en general, como aporte a sus objetivos y fines institucionales.

El proyecto nace de la confluencia de dos circunstancias que justifican su carácter netamente académico: la convicción de que todavía es posible hacer un libro de calidad, tanto en contenidos como en presentación formal, y la participación de prestigiosos historiadores en el desarrollo del proyecto a fin de garantizar un marco de seriedad y rigor científico

Juan Carlos Morales Manzur

Director del Fondo Editorial

A la memoria de mis padres Lucrecia y Benjamín, quienes siempre
confiaron en mí.

A mi esposa Marisabel, siempre fiel e insustituible compañera de mis
inquietudes intelectuales y personales.

A mis hijas Malvi, Guimary y Gretta siempre en la esperanza de verlas
realizar sus deseos y anhelos en la vida.

A Isabella Sofía, mi nieta.

Agradecimientos

Al Departamento de Ciencias Sociales del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la ilustre Universidad de Los Andes, a cuyo personal docente y de investigación pertenezco.

Al profesor Félix Alvarado Parra, testigo de excepción del momento histórico que estudiamos y con quien compartí aportes y reflexiones sobre el tema.

Al profesor Marvin Albarrán por su generoso interés y apoyo para la publicación de este trabajo.

Mis reconocimientos a los funcionarios y empleados de las bibliotecas, archivos y centros de información, quienes pacientemente nos prestaron sus servicios en la ubicación y consulta de las fuentes documentales y bibliográficas utilizadas.

CONTENIDO

Introducción	11
I. Tres posiciones ante lo educativo en 1940: sus tesis y argumentos	15
La Iglesia católica	15
Libertad plena de enseñanza.....	18
Enseñanza religiosa obligatoria	23
La Federación Venezolana de Maestros (FVM)	31
El Estado Docente	34
Gratuidad y obligatoriedad plena de la educación.....	43
Desarrollo de una educación pública, democrática y de masas	46
Escuela laica.....	50
El Gobierno Nacional de Eleazar López Contreras (1936-1941).....	53
Intervención moderada del Estado y libertad de enseñanza reglamentada .	58
Gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación.....	62
Educación selectiva y de élites	64
Laicidad de la enseñanza.....	67
II. Antecedentes y condicionantes de la polémica educativa de 1940 ...	69
El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria en 1936	69
El proyecto frustrado de Ley de Educación del ministro Rómulo Gallegos en 1936.....	79
El proyecto de Ley de Educación Nacional de 1937	79
El proyecto de Ley de Educación Nacional de 1939	88

III. La polémica educativa en el parlamento venezolano de 194099

El proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 y sus aspectos con- tentivos	99
Concepto y fines de la educación	104
La libertad de enseñanza y el papel del Estado.....	105
Obligatoriedad y gratuidad de la educación.....	106
Sobre la enseñanza en castellano, las materias patrias y la educa- ción religiosa	107
Organización del sistema educativo	108
De las Universidades y del Instituto Pedagógico.....	114
Del Consejo técnico de educación y del personal docente.....	119
El régimen docente, la inspección oficial, la disciplina escolar y otros asuntos educativos	120
El desarrollo del debate y los temas en discusión.....	121
La libertad de enseñanza y la intervención del Estado	121
Gratuidad y obligatoriedad amplia o limitada de la educación.....	134
La enseñanza religiosa obligatoria y la Escuela Laica.....	146

IV. La Ley de Educación Nacional de 1940: un punto de equilibrio ..171

Razones para la aprobación de la ley.....	171
El carácter equilibrista de la Ley y las reacciones de insatisfacción ante la misma	188

Conclusiones.....195

Referencias.....203

INTRODUCCIÓN

Durante la primera década del presente siglo, a raíz de la presentación del Proyecto Educativo Nacional (PEN) en el 2001 y la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en el 2009, se desarrolló en Venezuela una intensa polémica donde temas como la intervención del Estado en educación (Estado Docente), la participación de la familia y de la sociedad civil en la enseñanza, la educación al servicio de un proyecto político determinado, la libertad de enseñanza, la gratuidad de la educación, la enseñanza de la religión y la escuela laica, entre otros, fueron tratados y discutidos por la opinión pública del país. ¿Polémica educativa nueva? De ninguna manera. Lo novedoso radica en el planteamiento e interpretación de estos aspectos en un momento histórico y circunstancial considerado de revisión del orden social, político y económico alcanzado hasta entonces por Venezuela que hunde sus raíces en el pasado siglo XX.

En efecto, durante todo el siglo XX venezolano nos encontramos con diversos episodios antecesores de esa polémica educativa, como el ocurrido en 1940 –precisamente en los albores de ese orden económico, social y político alcanzado en Venezuela referenciado líneas arriba–, cuando se discutió y aprobó una nueva ley de educación que reemplazó a la Ley de Instrucción Pública de 1924, siendo esta ley -la de 1940- la primera en sancionarse luego del largo período gomecista.

A la muerte de Gómez (1935), la sociedad venezolana registraba profundos cambios significativos en todos sus órdenes. Así, en lo económico, se observa un acelerado dinamismo en su economía por su afianzamiento en las exportaciones petroleras y una rápida expansión de las relaciones capitalistas al interior de la misma. En lo social, se advierte una transformación cualitativa de los grupos sociales hegemónicos tradicionales por la reorientación de sus intereses económicos desde las actividades agro-pe-

cuarias-exportadoras hacia el comercio importador, los servicios y la industria. Igualmente, se advierte la emergencia de nuevos grupos sociales: la llamada clase media y la clase obrera, por el creciente carácter complejo que va teniendo la economía venezolana para entonces. En lo político, ocurrió el surgimiento de lo que podría considerarse una nueva sociabilidad política, concretada en la formación de los partidos políticos modernos venezolanos y en la organización de grupos de participación como los sindicatos, federaciones y asociaciones a fin de canalizar los intereses políticos y sociales de la población.

Ese conjunto de transformaciones experimentada por la sociedad venezolana a la muerte de Gómez y en los años subsiguientes, planteó la necesidad de realizar lo que podría denominarse “un proceso de reorganización” de esta sociedad que implicó la redefinición de las instituciones existentes en su seno para adecuarlas a las exigencias demandadas por la dinámica de esos cambios o bien la creación de otras nuevas que respondieran a esas mismas demandas.

Ese planteamiento sobre la necesidad de reorganizar la sociedad venezolana provocó a partir de 1936 -y especialmente en 1940 en lo que respecta a educación-, enconadas polémicas en las cuales eran debatidas una diversidad de asuntos de interés público. En este sentido, fueron objeto de discusión por parte de los ciudadanos de entonces, temas como el tipo de proyecto societal a realizar, la forma cómo implementarlo, el significado de la democracia y su alcance social y político, la transformación capitalista de la sociedad, el papel del Estado sobre el particular, el destino de los ingresos petroleros y su inversión productiva, el desarrollo económico sobre directrices nacionalistas, la configuración de un orden social acorde con la economía de mercado con justicia social, entre otros.

El tema educativo no estuvo ausente en esas polémicas ocurridas durante esos años. En efecto, la asociación de la educación a la aspiración de alcanzar una sociedad más democrática y su percepción como el camino o la vía necesaria a seguir para lograrla que a partir de entonces se produjo en la población venezolana, hizo que la educación se convirtiera en otro de los asuntos públicos importantes debatidos durante esos momentos. Aspectos como la libertad de enseñanza, el papel del Estado, la gratuidad

o no de la educación, la enseñanza religiosa obligatoria, la escuela laica, el desarrollo de una educación extensiva o no, además de los aspectos referidos a nuevos métodos pedagógicos y el establecimiento de un sistema educativo con limitaciones o de “puertas abiertas” para el acceso de la población, entre otros; constituyeron puntos de interés en la polémica educativa escenificada en Venezuela a partir de 1936 y especialmente en 1940.

El eje central de esa polémica educativa fue, sin embargo, el planteamiento de una nueva ley de educación que sustituyera a la Ley de Instrucción Pública vigente desde 1924 estimada no acorde con los cambios experimentados por la sociedad venezolana para entonces y, a tal efecto, se presionaba al congreso nacional desde 1936; cuestión que se logró en 1940 cuando se aprobó la tan ansiada ley, luego de varios intentos fallidos realizados durante el lapso comprendido entre 1936 y 1940.

El debate suscitado a nivel del parlamento venezolano en torno a la aprobación de la Ley de Educación Nacional de 1940, el cual -y enfatizamos en ello por la perspectiva histórica que adoptamos para su estudio-, fue el punto culminante de la polémica que sobre la cuestión educativa se iniciara por el motivo antes señalado a partir de 1936 constituye la temática por la que nos interesamos en el presente ensayo.

En esa polémica estuvieron implicadas las tesis y argumentos de tres posiciones existentes ante la cuestión educativa para ese año de 1940, representadas respectivamente por la Iglesia católica que postulaba el ejercicio ilimitado de la libertad de enseñanza y la incorporación obligatoria de la religión; la Federación Venezolana de Maestros (FVM) que defendía la tesis del Estado Docente, la gratuidad y obligatoriedad plena de la educación, el desarrollo de una educación pública, democrática y de masas y la escuela laica y, por último, la posición sostenida por el gobierno de turno -el de López Contreras (1936-1941)- que comprendía la defensa de una intervención moderada del Estado en educación y el reconocimiento de una libertad de enseñanza reglamentada, el establecimiento de una gratuidad y obligatoriedad limitadas de la educación, el desarrollo de una educación elitista y selectiva y la laicidad de la enseñanza.

Tal polémica educativa impregnó diversos ámbitos del quehacer nacional en 1940. La escogencia del ámbito parlamentario para su estudio

fue porque el congreso constituyó el escenario principal donde tuvo lugar la discusión generada por el proyecto de ley de educación presentado al respecto ese año y porque se convirtió en “caja de resonancia” de los partidarios de las tres posiciones ante la cuestión educativa mencionadas anteriormente que participaron en esa polémica.

Se trata de una investigación de carácter histórico como se ha dicho, donde el énfasis está en la ubicación, manejo, uso, lectura e interpretación de fuentes documentales primarias, localizadas en diversas bibliotecas, archivos y centros de información como las sección general y de hemeroteca de la Biblioteca Nacional en Caracas, la biblioteca de la Asamblea Nacional (antiguo Congreso Nacional), la biblioteca del Seminario Arquidiocesano Santa Rosa de Lima (antiguo Seminario Interdiocesano de Caracas), y la biblioteca de la Procuraduría General de la Nación, entre otros.

TRES POSICIONES ANTE LO EDUCATIVO EN 1940: SUS TESIS Y ARGUMENTOS

Durante 1940 se escenificó en Venezuela una intensa polémica sobre la cuestión educativa. La misma tuvo como eje central el planteamiento, presentación y aprobación de una nueva ley de educación que reemplazó a la Ley de Instrucción Pública vigente desde 1924, juzgada como obsoleta e inadecuada en virtud de las transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en el país para entonces. En esta polémica que puede considerarse la expresión culminante del debate iniciado en ese sentido a partir de 1936 y durante el cual se realizaron varios intentos fallidos por aprobar otros proyectos de leyes de educación, se vieron involucradas las tesis y argumentos de tres posiciones asumidas ante lo educativo representadas respectivamente por: la Iglesia católica, la Federación Venezolana de Maestros (FVM) y el gobierno nacional presidido por el general Eleazar López Contreras (1936-41).

Veamos tales tesis y argumentos comprendidos en esas tres posiciones mantenidas ante lo educativo, las cuales constituyeron motivo de enfrentamiento en el Parlamento venezolano de 1940, a raíz de la discusión suscitada por la presentación del proyecto de ley de educación en ese año que sustituyó a la Ley de Instrucción Pública de 1924, como hemos señalado.

LA IGLESIA CATÓLICA

La posición defendida por la Iglesia católica venezolana ante lo educativo en 1940 fue el resultado de un proceso de restauración experimentado lentamente por esta institución desde los años finales de la penúltima década del siglo XIX, pero que se intensificó luego durante las cuatro primeras del siglo siguiente; restauración ésta, por demás, que se correspondió con el

proceso de renovación que nivel mundial se llevaba a cabo en el seno de la Iglesia católica a partir del Concilio Vaticano I con el propósito de realizar una reinterpretación de las enseñanzas del evangelio a la luz de los acontecimientos económicos, sociales y políticos que conmocionaban al mundo para esos momentos como consecuencia del desarrollo del industrialismo.

Como es sabido, en tiempos del presidente Guzmán Blanco, la Iglesia católica venezolana sufrió una suerte de desmantelamiento institucional a consecuencia de la política anticlerical y persecutoria desarrollada por este presidente con el propósito de implantar a toda costa los principios liberales por los cuales se luchó en la llamada guerra federal. Como resultado de esta política se produjo durante su mandato la expulsión de obispos, la clausura de seminarios, conventos e iglesias, la expropiación de sus bienes, el cierre de las escuelas católicas, la exclusión de la enseñanza del catecismo del régimen de estudios de la educación primaria, entre otras medidas (Fernández, 1994).

Sin embargo, esa situación de la Iglesia católica venezolana comenzó a transformarse con los gobiernos postguzmancistas. La actitud de tolerancia e incluso de colaboración asumida por estos gobiernos, permitió que la iglesia iniciara un proceso de restauración, el cual tuvo como hechos significativos durante los años de la última década del siglo XIX los siguientes: la concesión de permisos para establecimiento en el país de órdenes y congregaciones religiosas extranjeras o bien para la fundación de las mismas por parte de los naturales; la fundación de periódicos y revistas de orientación católica; la constitución de grupos de apostolado seglar, entre otros (Maduro, 1986).

Ese proceso de restauración de la iglesia se acentuó a lo largo de las cuatro primeras décadas del siglo veinte, como se ha dicho. Fue así como durante este período se reabrieron los seminarios, se restauraron las misiones, aumentó el número de órdenes y congregaciones religiosas bien por la venida de las mismas del extranjero o por su fundación por parte de venezolanos; igualmente, se elevó el número de las diócesis y arquidiócesis, se crearon nuevas parroquias y se celebraron las primeras conferencias del episcopado venezolano (Maduro, 1986; Donís, 2007).

Dentro de esa restauración de la iglesia cabe destacar el resurgimiento de la educación católica, planteada como una estrategia de suma importancia para llevar adelante tal proceso. Este resurgimiento de la educación católica

fue lento pero constante a partir de la última década del siglo XIX y durante las cuatro primeras del XX, patentado en un crecimiento gradual y progresivo de las instituciones educativas sostenidas por la iglesia. Entre 1890 y 1900, se crearon diez colegios católicos, luego cinco entre 1900 y 1910. Entre 1910 y 1920, aparecieron siete más y durante la década del 20, se fundaron otros veinte y trece más durante los cinco años siguientes (Cerpe, 1986).

De tal modo que para 1935, año de la muerte de Gómez, la educación católica se hallaba básicamente restablecida en todo el país con una red de más de cincuenta colegios y escuelas, a cargo de diecisiete congregaciones y órdenes religiosas. A través de este tipo de educación se atendía, según sostiene Cerpe (1986), a casi la totalidad de la matrícula inscrita para ese entonces en la educación privada, la cual sumaba 17.998 alumnos en Educación Primaria, 1.214 en Educación Secundaria y 32 en Educación Normal. Matrícula esta que se vio incrementada aún más durante los cinco años siguientes. En este sentido, para 1940, la educación privada, casi en su totalidad también en manos de religiosos, contaba con 24.000 alumnos aproximadamente en la Escuela Primaria, 2.591 en Secundaria y 440 en las Escuelas Normales (p.21 y ss).

Para 1940, año de la polémica educativa que estamos analizando, como resultado de ese proceso de restauración, la Iglesia católica venezolana estaba institucionalmente bastante fortalecida y ampliamente posicionada en diversos sectores del quehacer nacional especialmente el educativo.

La posición de la Iglesia católica ante lo educativo en 1940 comprendió la defensa de dos tesis fundamentales: la libertad plena de enseñar y la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en los planes de estudio de las escuelas. Para el conocimiento y explicación de sendas tesis educativas y sus argumentos, nos basaremos en el resumen elaborado por el sacerdote jesuita Manuel Aguirre Elorriaga de la encíclica *Divini illius Magistri* emitida por el Papa Pío XI en diciembre de 1929 y publicado en el mes de mayo de 1940 en el número 25 de la revista *SIC* bajo el título de “Derechos y deberes de la Familia, del Estado y de la Iglesia en la educación”. El contenido de esta encíclica fue recogido y reafirmado por el episcopado venezolano en carta colectiva dada a conocer en el mes de diciembre de 1936 a través del diario *La Religión*, principal vocero perio-

dístico de la iglesia; documento al cual también haremos referencia por marcar la pauta seguida al respecto por la Iglesia católica venezolana a partir de ese año. Igualmente nos valdremos de los libelos de impugnación de los que fue objeto la Ley de Educación Nacional de 1940, contenidos en la Sentencia dictada en este sentido por la Corte Federal y de Casación en el mes de diciembre de ese año; libelos cuya autoría intelectual como veremos más adelante, recayó en la iglesia católica.

Libertad plena de enseñanza

En su posición ante lo educativo en 1940, la iglesia católica se mostraba partidaria del ejercicio pleno e irrestricto de la libertad de enseñanza por considerar que se trataba de una facultad inherente al individuo, una garantía exclusivamente individual por la cual todo ciudadano tiene el derecho de enseñar, tal como era sostenido por los impugnadores o demandantes de la Ley de Educación de 1940 en sus solicitudes de nulidad cursadas para entonces ante la Corte Federal y de Casación al afirmar que “ El derecho de enseñar es derecho exclusivo individual... reconocido y garantizado en la Constitución (la de 1936) a los individuos, no al Estado (Corte Federal y de Casación, 1941, p. 329).

Ese carácter pleno de la libertad de enseñanza significaba su realización por parte de todo ciudadano de una manera “absoluta e ilimitada” como se establecía en los mencionados libelos. Es decir, eximida de cualquier tipo de restricciones o limitaciones, especialmente las derivadas del Estado, por ir en menoscabo de esta garantía o facultad individual. Se argumentaba al respecto que “la libertad en cualquier orden que sea, significa la carencia de toda traba o impedimento, que cohíba o limite el ejercicio de alguna actividad humana; aquí significará carencia de todo impedimento que limite o cohíba el ejercicio de la enseñanza; y la enseñanza significa dos cosas: acción y efecto de enseñar y sistema o método de dar instrucción” (p. 284).

De acuerdo con esos razonamientos anteriores, la enseñanza constituía una función eminentemente de índole privada, cuya competencia sería responsabilidad primordial de los particulares y no del Estado, al que no podría asignársele como “un atributo esencial ni como un fin permanente”. Por tanto, al Estado no le estaría permitido intervenir en la misma imponiendo métodos o programas de estudios o cualquier otro requisito que limitara el

libre desarrollo de esta función; ante la cual, por ser un derecho de los ciudadanos, le correspondería a aquél -es decir, al Estado- actuar en calidad de garante más no ejercerlo. Así lo dejaban asentado los demandantes:

Entre el Estado y los ciudadanos hay oposición de relación, lo que en la órbita de ésta corresponde al uno se le niega al otro, al Estado corresponde gobernar, luego se le niega a los ciudadanos; a éstos corresponde obedecer, luego no es el Estado quien debe obedecer a aquellos. A los ciudadanos venezolanos corresponde el libre derecho de enseñar, luego al Estado como garante de tal derecho, no le corresponde ejercerlo (p. 328).

En concordancia con esa concepción de la libertad de enseñanza debía interpretarse, según los demandantes, el alcance del numeral 15 del artículo 32 de la Constitución Nacional de 1936, a través del cual se garantizaba el derecho de enseñar a los venezolanos, sin más restricciones que las establecidas en el mismo:

Por tanto -afirmaban- fuera de estas reducidas limitaciones y de la prohibición de propagar doctrinas contrarias a la independencia, a la forma política y la paz social de la Nación, las doctrinas comunista y anarquista, se puede enseñar en Venezuela lo que a bien se tenga y de la manera como se quiera, pues, por una parte todos pueden hacer lo que la ley no prohíbe, en materia de enseñanza la libertad es absoluta e inviolable; la libertad que para ser tal no puede tener obstáculos, ni impedimentos ni trabas (Corte Federal y de Casación, 1941, p. 286).

Una vez determinada la noción y el alcance que, según la posición mantenida por la iglesia católica ante lo educativo en 1940, debía tener la libertad de enseñanza; conviene precisar, de acuerdo a su opinión, a quién o a quiénes correspondía ejercerla, la forma cómo hacerlo y en qué medida o proporción debía realizarse. Las respuestas a estas inquietudes las encontramos en la Encíclica *Divini Ilius Magistri* emitida por el Papa Pío XI en 1929, cuyo resumen elaborado por el padre jesuita Manuel Aguirre Elorriaga fue publicado en mayo de 1940 en la revista *SIC* con el nombre de “Derechos y deberes de la Familia, del Estado y de la Iglesia en la educación”, como ya antes se ha señalado.

En esa encíclica, la Iglesia Católica, luego de exponer que el hombre nace en el seno de tres sociedades necesarias y distintas, pero armónicamente uni-

das por Dios: la familia, la Iglesia y el Estado estimaba que, a la primera, es decir, a los padres de familia competía por ley natural la prioridad en la educación de los hijos: “La familia -se subrayaba en este documento pontificio- es una sociedad instituida por Dios para la procreación y la educación de la prole. Por tanto, tiene prioridad de naturaleza, y consiguientemente cierta prioridad de derecho, respecto a la sociedad civil” (Aguirre, 1940, p. 137). Consideración esta asumida y reiterada por el episcopado venezolano en Carta Colectiva de diciembre de 1936 en los términos siguientes:

Esta función (la educación) primeramente y por ley natural corresponde a los padres de familia, quienes tienen el derecho inviolable a regir la educación e instrucción de sus hijos, prolongación viviente de sí mismos; derecho que implica sustancialmente la libertad de elegir escuela y maestro para ellos, determinar y controlar la forma educacional en conformidad con sus creencias, deberes, justos designios y legítimas conveniencias (*La Religión*, 25 y 26 de diciembre de 1936, p. 4. En adelante CEV, 1936).

Esa prioridad de los padres de familia en el quehacer educativo de los hijos la explicaba la iglesia recurriendo a lo considerado como “doctrina católica de tradición”. Es decir, la teología tomista, según la cual, los padres son los primeros educadores de la prole, por cuanto participan de una manera particular de la noción de principio, que de un modo universal se encuentra en Dios; los hijos son procreados por los padres, por tanto, por derecho natural, están bajo su cuidado en todo lo concerniente al perfeccionamiento de la vida humana, incluida la educación (Fernández, 1994).

En definitiva, de acuerdo con la Iglesia, el derecho prioritario de los padres en la educación nació con el hombre y surgió en el mismo momento cuando Dios instituyó la fecundidad como función primordial de la familia y con ella, el cuidado y educación de los hijos hasta que éstos últimos puedan proveerse por sí solos. “A la familia, en el orden natural - se argüía al respecto en la encíclica *Divini Illius Magistri* -, comunica Dios inmediatamente la fecundidad, principio de vida, y consiguientemente principio de educación para la vida, junto con la autoridad, principio de orden” (Aguirre, 1940, p. 137).

Ese derecho natural de los padres de familia de educar a sus hijos sería, continuaba argumentando la iglesia, anterior e independiente de los derechos del Poder Público o Estado, por nacer con el hombre mismo,

quien se incorpora a la sociedad civil no inmediatamente sino mediante la familia. En consecuencia, cualquier pretensión directa o indirecta por parte del Poder Público o Estado de arrogarse derechos exclusivos sobre la educación constituiría una violación de la propia patria potestad; la cual, por tener un mismo y común principio con la vida misma de los hombres, no debía ser suprimida ni absorbida por el Estado. “Los hijos antes de pertenecer a la sociedad civil como ciudadanos –se afirmaba en la Carta Colectiva del Episcopado venezolano de 1936– pertenecen a la sociedad doméstica como una extensión de la personalidad paterna, ya que la familia es anterior al Estado” (CEV, 1936, p. 4).

Sobre esos razonamientos filosóficos y teológicos, la iglesia católica fundamentaba el derecho “prioritario e inviolable” de los padres de familia a la educación de sus hijos; derecho que, sin embargo, no debía interpretarse de modo “absoluto o despótico” en opinión de la Iglesia, argumentando al respecto que la familia constituía “una sociedad imperfecta” por no tener en sí todos los medios para su propio perfeccionamiento. Y, por ello para el cumplimiento de su labor educadora, los padres de familia debían utilizar “el complemento que les ofrece la iglesia en cuanto a la educación moral y religiosa y el estado en cuanto a la educación física y civil” (Aguirre, 1940, p. 138).

La iglesia consideraba “un derecho supereminente e intangible” su intervención en la educación por ser poseedora, según lo argumentado en la encíclica *Divini Illius Magistri*, de dos títulos o razones de orden sobrenatural, los cuales a fin de cuentas la colocaban por encima de la familia y del Estado en materia educativa:

El primero –de los títulos- consiste en la expresa misión y autoridad suprema del magisterio que le dio su divino fundador: “Id y enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del padre y del hijo y del espíritu santo; enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado...” (...).

El segundo título es la maternidad sobrenatural con que la iglesia, esposa inmaculada de Cristo, engendra, alimenta y educa las almas en la divina vida de la gracia, con sus sacramentos y su enseñanza.

Por eso mismo, Dios ha hecho a la iglesia partícipe del divino magisterio e inmune a todo error en lo que es objeto de su misión educativa: la fe e institución de las costumbres (p. 138) (negritas en el texto).

Sobre esos títulos la iglesia justificaba su derecho de enseñar y educar mediante la fundación y dirección de establecimientos escolares de cualquier grado y materia; derecho sobre el cual el Estado o cualquier potestad humana no podía establecer límites sin que constituyera una violación del mismo. “La iglesia –se decía en la Encíclica– es independiente de cualquiera potestad terrena tanto en el origen como en el ejercicio de su misión educativa; no sólo respecto a su objeto propio sino también respecto a los medios necesarios y convenientes para cumplirla” (p.138).

Si bien de acuerdo con esos argumentos expuestos, la iglesia tiene prioridad sobre la familia y el Estado en el quehacer educativo; se estimaba, sin embargo, la existencia de “una perfecta armonía” entre los derechos educacionales correspondientes a estas tres sociedades, por cuanto, según lo expresado en la Encíclica del Papa Pío XI, “el orden sobrenatural no destruye el orden natural, sino que lo perfecciona; y mutuamente se complementan” (p. 138).

La iglesia reconocía al Estado derechos y deberes en la educación, los cuales, según lo sostenido en la Encíclica, les fueron también comunicados por Dios, no a “título de paternidad” como los de la familia y los de la propia iglesia, “pero si por la autoridad que le compete para promover el bien común”; estimándose igualmente en este documento pontificio, que tales derechos y deberes debían consistir en “proteger y promover, sin absorverlos (sic) ni suplantarlos, los derechos de la Iglesia, de la familia y del individuo” (Aguirre, 1940, p. 139).

Esa doble función asignaba al Estado, la iglesia la hallaba plenamente justificada. En lo que respecta a la familia, por pertenecerles prioritariamente por ley natural esos derechos educacionales y en lo relativo a la iglesia por corresponderles por ley divina; empero, se alegaba que esta intervención del Estado en ambas situaciones debía ser a título supletorio y completando la labor de la familia y de la Iglesia cuando ésta faltase o fuese insuficiente:

Toca, por tanto, al Estado proteger el derecho de la prole, cuando venga a faltar física o moralmente la obra de los padres por defecto, incapacidad o indignidad. En ese caso excepcional el Estado no suplanta a la familia, sino suple el defecto, en conformidad con los derechos naturales de la prole y los derechos sobrenaturales de la iglesia (p.139).

La iglesia accedía, sin embargo, a que el Estado pudiera procurar a los ciudadanos conocimientos de sus derechos y deberes civiles y cierto grado de cultura intelectual, moral y física exigido en beneficio del bien común y de la sociedad, pero con la advertencia de que ello no constituyera una excusa para el menoscabo de los derechos educativos de la familia y de la iglesia.

Sobre esas argumentaciones, la iglesia católica rechazaba y condenaba cualquier pretensión por parte del Estado en arrogarse la exclusividad de las funciones educativas o monopolio docente y así lo declaraba en la encíclica *Divini Illius Magistri* emitida en 1929 por el Papa Pío XI:

Es injusto e ilícito, todo monopolio o escolar, que fuerce física o moralmente a las familias a acudir a las escuelas del Estado contra los deberes de la conciencia cristiana, o aun contra sus legítimas preferencias. La razón es evidente y diáfana: tal monopolio (...) atenta contra los derechos, ya expuestos, superiores o anteriores de la familia y de la iglesia (p.139).

Condena que fue reproducida por el episcopado venezolano en su Carta Pastoral Colectiva de diciembre de 1936 en los siguientes términos:

...y declaramos ilícito, como un lamentable abuso, todo monopolio docente con que el Estado pretendiera, directa o indirectamente, arrogarse un derecho exclusivo en esta materia (la educación), impidiendo a los padres de familia atender a la educación de sus hijos, u obligándolos a enviarlos a las escuelas estatales, mucho más si la organización de la enseñanza civil contraría las convicciones religiosas de las familias (CEV, 1936, p. 4).

En síntesis, la iglesia en 1940 sostenía que la labor del Estado en cuanto a la educación debía estar subordinada a los derechos que al respecto tiene la familia, la propia Iglesia y el individuo y la misma debía consistir en servir de garante, fiador o protector de esos derechos; siendo su intervención a lo sumo de simple vigilancia o fiscalización del proceso educativo en lo referente al civismo, las buenas costumbres e higiene de los ciudadanos.

Enseñanza religiosa obligatoria

En su posición de 1940, la iglesia católica venezolana defendía la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en los planes de estudios de las escuelas. Tal planteamiento lo justificaba la iglesia en los dos mismos títulos o razones de orden sobrenatural expuestos –como se ha visto– en la encíclica *Divini Illius Magistri* -sobre los que fundamenta su derecho

inalienable a participar en la educación y por tanto a ejercer “su divino magisterio” con el fin de concretar el objeto propio de su misión en el mundo, la cual quedaba sintetizada según este documento pontificio en la siguiente expresión bíblica: “Id y enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo; enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado” (Aguirre, 1940, p. 138).

De lo que se trata en ese planteamiento de la iglesia por hacer obligatoria la enseñanza religiosa es del sentido mismo de su misión u objeto propio de su divino magisterio, el cual no es otro que el de la difusión de los principios del evangelio y conformar una sociedad en comunión con ellos (moral cristiana), tal como afirmaba el episcopado venezolano en su Carta Colectiva de 1936:

Si en todo tiempo la iglesia ha proclamado necesaria la enseñanza de la religión, como que constituye la esencia de su divina misión en el mundo, en los turbulentos días que corren no habría términos con que urgirla, ya que la ignorancia religiosa es el origen principal del gran número de males que lamentamos (...).

Es imposible negar que la enseñanza religiosa levanta el nivel moral del mundo, santifica y suaviza las relaciones mutuas de los hombres, forma la conciencia cristiana que reprime moralmente los excesos y eleva los pueblos fieles sobre los demás (CEV, 1936, p. 4).

El planteamiento, según sostiene Fernández (1994), por parte de la iglesia católica venezolana de hacer obligatoria la enseñanza religiosa dentro de los planes de estudio de las escuelas, surgió desde el mismo momento cuando se estableció formalmente “la escuela laica o neutra” en el país mediante el decreto guzmancista del 27 de junio de 1870 por el cual se sustituyó la enseñanza del catecismo cristiano por una asignatura de principios generales de moral. A partir de este hecho, la Iglesia demandaría insistentemente la reincorporación de este tipo de enseñanza, produciéndose entre sus seguidores y los defensores de la escuela laica enconadas polémicas que abarcaron las tres últimas décadas del siglo XIX (p.397).

Tales polémicas, efectuadas bajo el influjo de las ideas positivistas y liberales imperantes para entonces, radicalizaron los ánimos en la opinión pública venezolana hasta el punto que, en los inicios de la década de los años noventa del mencionado siglo, se planteó la necesidad de buscar una

tesis conciliatoria. Fue así como el presidente Raimundo Andueza Palacio en un célebre discurso pronunciado en 1891 ante el Congreso Nacional en nombre del Ejecutivo -citado en Fernández (1994)- abordó, desde su interpretación particular del liberalismo, esta cuestión y expresó que en lo relativo a la instrucción pública debía.

...privar como en ningún ramo del gobierno, el gran principio de la libertad. tan atentatorio contra él, decía el presidente, es la imposición de la enseñanza laica como la religiosa, porque se priva al ciudadano del derecho de elegir el orden de ideas en que debe educar a sus hijos. Pero aquí en Venezuela, sería más atentatorio que en ninguna otra la imposición de la educación laica, porque es un pueblo esencialmente católico, aunque sin fanatismo, y el legislador debe tener en cuenta no sólo el medio en que vive, sino también el pueblo para quien legisla. En mi concepto, pues, continuaba diciendo, no debe imponerse ni la educación religiosa ni la laica, sino dejar en libertad al ciudadano de elegir lo que sea más cónsono con sus ideas y sus creencias. (p. 214).

Esa posición moderada expresada por el presidente Andueza Palacio en 1891 marcó la orientación de la polémica sobre la enseñanza religiosa y la escuela laica durante los años siguientes del siglo XIX, dando origen a la fórmula que sobre este asunto ha prevalecido en la legislación educacionista venezolana hasta nuestros días, la cual se vio consagrada por primera vez, según Fernández (1994), en el artículo 11 del Decreto del Ejecutivo del 22 de noviembre de 1894, reglamentario de la instrucción pública que reza textualmente: “La instrucción religiosa se dará en las escuelas federales por los mismos preceptores, o a excitación de éstos, por ministros, que se presten a ello, del culto que profesan los alumnos. Esta instrucción no será obligatoria para los niños cuyos padres o encargados la rechacen: pero no debe faltar para los que la acepten” (p.215).

Esa fórmula fue recogida luego en los artículos 17 y 20 del Código de Instrucción Pública aprobado por el Congreso de la República el 3 de junio de 1897. Por el primero de los artículos mencionados de este código se incluía la enseñanza religiosa entre las materias de instrucción primaria voluntaria; en tanto que por el segundo se establecía que “en las Escuelas de primer grado se dará la educación Religiosa Católica como voluntaria para los niños cuyos padres así lo exijan” (p.215).

La anterior fórmula conciliatoria confería carácter potestativo o facultativo a la enseñanza religiosa; es decir, de recibirla o no el alumno. En un primer momento, la Iglesia Católica admitió esta fórmula, pero manifestando su inconformidad insistiendo en la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en los planes de estudio de las escuelas y dentro del horario escolar; planteamientos estos que constituyeron el eje central de las Cartas Pastorales, Instrucciones o comunicados emitidos por el episcopado venezolano a partir de entonces. Así, en 1895, Monseñor Crispulo Uzcátegui, arzobispo de Caracas y Venezuela dirigió una Carta Pastoral a su feligresía en la que realizó una exposición de la doctrina católica sobre la orientación que debía dársele a la educación y de las razones que asisten a la Iglesia al respecto, enfatizando además en la importancia de la enseñanza religiosa, especialmente la católica, en la formación de la conciencia moral de los hombres:

Uno de los principales errores (...) consiste en creer, que es posible separar la moral de la Religión, o lo que es igual, que sin la Religión puede haber buenas costumbres lo cual es un absurdo. La moral humana es seca y árida: podrá trazar, a lo más, reglas generales de conducta que muestren el camino del bien; pero jamás podrá inspirar el valor necesario para seguirlo, porque esto es propiedad de la virtud, hija de la Religión: por eso: la sanción civil impuesta al hombre por el hombre mismo, la vemos eludir fácilmente, por severas que sean las penas, al paso que, la sanción moral impuesta al hombre por la conciencia, mediante una buena educación religiosa, es siempre eficaz y constituye el más firme apoyo del orden, paz y prosperidad de los Estados (En Fernández, 1994, p.238).

Y concluía esa carta el mencionado arzobispo Uzcátegui recordando la obligación en la que se encontraban los padres de familia de exigir la enseñanza religiosa para sus hijos. En 1904 los obispos venezolanos celebraron su Primera Conferencia Episcopal; en la Instrucción Pastoral resultante de esta reunión fueron reiterados los planteamientos y preocupaciones de la Iglesia católica por hacer obligatoria la enseñanza religiosa. En el capítulo III de la Segunda parte de esta Instrucción, intitulado “Escuelas acatólicas y neutras”, los obispos venezolanos, luego de explicar los derechos que tienen tanto la iglesia como los padres de familia sobre la educación, denunciaban que las clases de religión fueran dadas “en forma y tiempo que las hacen aparecer como de menor importancia que las demás

de la enseñanza reglamentaria”, y solicitaban a los directores y maestros de los institutos escolares su ubicación en “puesto de honor y mostrar especial interés por dichas clases, de suerte que los niños se den cuenta de la importancia capital de la instrucción religiosa, sin la cual la ciencia y los profanos conocimientos redundan casi siempre en perjuicio del hombre” (CEV, 1905, pp. 38-39).

En el capítulo único de la Novena parte de esa misma Instrucción, los obispos mencionaban el hecho de que la población venezolana era mayoritariamente católica; lo cual, junto a los razonamientos de orden teológico, constituyeron los argumentos esgrimidos con mayor frecuencia por la Iglesia para justificar el dictado obligatorio de la enseñanza religiosa:

Exhortamos -decían- a los preceptores y preceptoras de escuelas públicas de primeras letras a que no descuiden dar a sus alumnos la enseñanza religiosa, usando la libertad que para esto les deja el respectivo código. Tengan en cuenta que, siendo Venezuela un país católico, todos los padres de familia gustarán necesariamente de que sus hijos reciban aquella enseñanza en las escuelas del estado o municipio (CEV, 1905, p. 228).

En 1923, en pleno período gomecista, los obispos venezolanos reunidos por segunda vez en Conferencia Episcopal “reclamarían” con tono imperativo en la Carta Pastoral Colectiva emitida a tales efectos, la falta de atención que se tenía para con la enseñanza religiosa:

No podemos menos -decían-, por tanto, de hacer un insistente reclamo a fin de que no se desatienda la enseñanza religiosa en las escuelas, en nombre de la religión misma y en nombre de la moralidad pública, que sólo puede fundarse en la autoridad de Dios, en la ley de Dios, en el amor de Dios, y cuyas prescripciones tampoco pueden cumplirse sin la gracia de Dios, que comunica la fuerza interna para ello (CEV, 1978, t. I, p. 65).

En 1924 con motivo de la discusión en el Congreso del proyecto de Ley de Instrucción Pública presentado por el ministro del ramo, Dr. Rubén González; el arzobispo de Caracas, Felipe Rincón González y el Nuncio Apostólico, F. Cortesi, dirigieron una comunicación al presidente de la República J. V. Gómez para que en la nueva ley se contemplara obligatoriamente la enseñanza religiosa. En esta comunicación citada en Fernández (1994), los prelados decían textualmente:

Los suscritos, guiados por principios de absoluta evidencia y en cumplimiento de un estricto deber, solicitan respetuosamente del Supremo Gobierno Nacional tenga a bien disponer que la nueva Ley de Instrucción Pública comprenda la enseñanza religiosa, que nos parece podría claramente formularse del modo siguiente:

1.- Se incluye la doctrina cristiana entre las materias de enseñanza primaria elemental y superior; la cual será impartida en los días y horas que señale el reglamento, ya por los propios maestros, ya por personas reconocidas idóneas por el Inspector Técnico en conformidad con el parecer de la Autoridad eclesiástica del lugar.

2.- Quedan eximidos de la enseñanza religiosa los niños cuyos padres o representantes declaren que procederán a ella personalmente.

Para habilitar a los maestros en la enseñanza de la doctrina cristiana se dará en las Escuelas Normales un curso de Instrucción Religiosa, siguiendo los libros de texto aprobados por la Autoridad eclesiástica (p.524).

En otras palabras, el Arzobispo y el Nuncio en su comunicación lo que proponían era la modificación del carácter potestativo o facultativo de la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía en la legislación educativa venezolana desde finales del siglo XIX, haciendo obligatoria este tipo de enseñanza no sólo por su incorporación entre las materias del plan de estudio de las escuelas y dentro del horario escolar, sino enmendando la excepción que dicha fórmula implicaba; es decir, dictándola de manera general por ser la población del país en su mayoría católica y excluyendo de ella a aquellos que manifestaran no querer recibirla.

En 1928, en una nueva Instrucción Pastoral, producto de su Tercera Conferencia Episcopal, los obispos venezolanos ratificaron todo lo dicho hasta entonces sobre la importancia de la enseñanza religiosa (CEV, 1933); para luego, en 1930, dirigir en pleno una Carta Pastoral solicitando al Gobierno Nacional “con renovado apostólico encarecimiento, que preste un favor más decidido a la enseñanza religiosa, incluyéndola en el programa y horario escolar, a fin de que no resulte desvalorizada en presencia de las demás materias de aprendizaje” (CEV, 1978, t. I, p. 83).

Tales demandas de la Iglesia católica sobre la necesidad de modificar la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía en la legislación educativa

venezolana desde fines del siglo XIX, constituyen elementos indicadores del estado de recuperación que esta institución había logrado hacia los años treinta del siglo pasado.

A partir de 1936, en razón de los cambios políticos, económicos y sociales experimentados por el país para entonces que planteaban una urgente reorganización institucional de la sociedad venezolana en todos sus órdenes y aspectos incluido el educativo, la Iglesia católica renovó con mayor ímpetu sus solicitudes por incorporar obligatoriamente la enseñanza religiosa en las escuelas. Producto de ello fue una comunicación enviada al Senado por el episcopado en el mes de abril del mencionado año solicitando declarara obligatoria esta enseñanza (Luque, 1999, p. 131). Asimismo, lo fue la Carta Pastoral Colectiva emitida en el mes diciembre de ese mismo año en la cual, los obispos venezolanos ratificaban los planteamientos y argumentos de la encíclica *Divini Illius Magistri* del Papa Pío XI sobre la educación católica -como hemos dicho anteriormente-, exhortando además sobre la necesidad de intensificar este tipo de enseñanza:

Entre las causas de la ignorancia religiosa –exponían los obispos– señalamos como principales el doloroso hecho de haber alejado a las escuelas la verdad de Cristo poniendo trabas a la enseñanza ordinaria del catecismo (...). Por tanto, conjuramos por la entrañas de Jesucristo a todos nuestros sacerdotes (...), y a todas las familias cristianas de la República, a que emprendan con encendido celo apostólico, dejando así a cubierto y en salvo sus tremendas responsabilidades, una más laboriosa y eficaz cruzada en pro de la enseñanza religiosa (CEV, 1936, p. 4).

Es de destacar que esa renovación de las solicitudes de la iglesia a partir de 1936 por intensificar la enseñanza religiosa en las escuelas y hacer su dictado obligatorio se debió también al hecho de que a partir de este año, se iniciara a nivel del Congreso -por la introducción en el mes de abril en la Cámara del Senado del primer proyecto para tales efectos-, el debate educativo en torno a la aprobación de una nueva ley de educación que reemplazara a la Ley de Instrucción Pública vigente desde 1924; debate continuado durante los años siguientes por la presentación y discusión de otros proyectos de ley con igual intención y cuyo punto culminante, como explicaremos más adelante, estuvo en 1940 cuando se aprobó definitivamente la nueva Ley de Educación.

Precisamente, en el mes de mayo de ese año de 1936, luego del rechazo que sufriera ese primer proyecto de ley de educación, como veremos más adelante, los obispos venezolanos, según sostiene Luque (1999), enviaron otra comunicación al Congreso en la que pedían se incluyera de manera obligatoria la enseñanza religiosa en la Ley de Instrucción Pública (p.131); solicitud que hicieron nuevamente en 1939, en carta dirigida también al Parlamento cuando tenía lugar la discusión de otro proyecto educativo y en la que los obispos reiteraban una vez más, los motivos y razones que asistían a la iglesia y a la familia para ejercer de modo primordial la educación al tiempo que señalaban las relativas a la importancia de hacer obligatoria la enseñanza religiosa y reclamando al respecto en esta carta que “la clase de religión ha sido descartada por completo del programa escolar, o a lo sumo, relegada como asignatura sin alguna importancia, al tiempo del descanso y del natural fastidio infantil”. (CEV, 1978, t. I, p. 129).

Como causa fundamental de esa situación presentada por la enseñanza religiosa, los obispos denunciaban la permanencia en la legislación educativa venezolana de la fórmula o cláusula que sobre el particular existía desde fines del siglo XIX que hacía de esta enseñanza “un recuerdo incidental (...) subordinándola en su práctica a la fortuita exigencia de los padres de familia y limitándola a la eventual posibilidad de dos horas semanales”, afirmando además que:

Esta cláusula, hábilmente concebida para crear dificultades a la cátedra de Religión, se presta a complacencias con los adversarios francos o solapados de la enseñanza religiosa, como prueba una cotidiana y lamentable experiencia. El éxito alcanzado por los enemigos de la fe, mediante la cláusula en referencia, está en razón directa del descreimiento que se va apoderando de las masas populares del país, preparando así un provenir catastrófico para la república en general (p.129).

Basados sobre tales razones, los obispos presentaron al Congreso en esa misma carta las siguientes proposiciones:

- 1) Que al menos toda la Educación Primaria posea en su desarrollo el espíritu de las verdades religiosas en una exposición ordenada y precisa según los métodos eficientes de la pedagogía eclesíástica.
- 2) Que en la Educación Secundaria y la Normalista se establezca el conocimiento superior de las verdades de la fe cristiana por medio de una cátedra de apologética.

3) Que la Enseñanza Religiosa suministrada dentro del horario escolar, sea obligatoria para todos los niños, exceptuando aquellos cuyos padres exijan lo contrario (CEV, 1978, t. I, p. 130).

En conclusión, en su posición ante lo educativo en 1940, la Iglesia católica venezolana defendió dos tesis fundamentales: la libertad plena de enseñanza y la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en los planes de estudio de las escuelas. Ambas tesis complementarias. Es decir, con la exigencia de la primera, la iglesia se aseguraba los propósitos de la segunda: la difusión de la doctrina cristiana.

LA FEDERACIÓN VENEZOLANA DE MAESTROS (FVM)

Otra posición ante lo educativo en 1940 fue la sostenida por la Federación Venezolana de Maestros (FVM). Esta organización gremial surgió a raíz de la Primera Convención del Magisterio venezolano celebrada entre el 25 de agosto y el 5 de septiembre de 1936. Tuvo como antecesora inmediata a la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), creada el 15 de enero de 1932 por un grupo de docentes preocupados por la problemática que presentaba la educación nacional para entonces. Su primera Junta Directiva estuvo integrada por Miguel Suniaga (presidente), Roberto Martínez Centeno (vicepresidente), Virginia Martínez (tesorera), Cecilia Oliveira Rangel (Bibliotecaria), Luis Beltrán Prieto Figueroa (secretario) e Isabel Delgado Sarmiento (Subsecretaria). A ese núcleo inicial, se agregaron después otros educadores: Luis Padrino, Alirio Arreaza, Augusto Mijares, Hipólito Cisneros, Francisco Tamayo, Humberto García Arocha, entre otros. Esta Junta Directiva se renovaba al principio de cada año. Luego de Suniaga, ocupó la presidencia de la SVMIP, Martínez Centeno durante el período 1933-34, le continuó Prieto Figueroa para el período 1934-35, quien fue reemplazado por Luis Padrino para el período 1935-36 y para el siguiente 1936-37 fue elegido nuevamente Prieto Figueroa (Luque, 1999).

Durante esos años la SVMIP desarrolló un conjunto de actividades que comprendió la fundación de la revista pedagógica, donde se ventilaban los problemas educativos del país desde una nueva perspectiva educacional: la escuela activa y la organización de seminarios y conferencias

con el propósito de difundir este enfoque entre los docentes entre otras. A la muerte de Gómez y durante los meses iniciales de la administración de López Contreras, esta labor de la SVMIP se intensificó proponiendo al nuevo gobierno planes concretos para el mejoramiento de la educación nacional e incluso cuestionando la política educativa de los primeros ministros que ocuparon la Cartera de Instrucción Pública para ese entonces.

Entre el 25 de agosto y el 5 de septiembre de 1936, la SVMIP convocó y realizó la Primera Convención del Magisterio venezolano como se ha dicho. A la misma concurren más de mil doscientos maestros delegados de todas las entidades del país, los inspectores técnicos del Ministerio de Educación Nacional, directores de escuelas y representantes de asociaciones científicas y culturales nacionales y extranjeras. El discurso inaugural estuvo a cargo del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien ocupaba el cargo de presidente de la SVMIP para ese año. En esta Primera Convención fueron estudiados y analizados diversos aspectos relacionados con el quehacer educativo nacional como los derechos del niño venezolano, la escuela y el hogar; la radio y el cine educativo; las casas-hogares y la protección de la infancia desvalida; el trabajo prematuro de los niños; las campañas alfabetizadoras; la organización de las escuelas normales; las bases y estatutos del magisterio y sus relaciones con el Estado; la profesionalización del magisterio, sus condiciones salariales y reivindicaciones sociales, entre otros.

Además de la aprobación en esa Primera Convención del Magisterio venezolano de la Tabla de los Derechos del Niño y de un vasto plan de acción para el mejoramiento de la educación del país entre otros aspectos, se decidió también el cambio de nombre de la SVMIP por el de Federación Venezolana de Maestros (FVM) sancionándose a la vez sus primeros estatutos en los cuales se le definió como “una amplia organización de maestros y profesores de todas las ramas de la educación, sin distinción de ideologías políticas y religiosas, constituida para velar: a) los valores permanentes de la cultura, b) los intereses del niño, c) los intereses de la escuela, d) los intereses del magisterio” (FVM, 1936, pp. 52-53).

Tanto como SVMIP en 1932 y luego como FVM a partir de 1936, esta asociación gremial constituyó la principal promotora del proceso de renovación y mejoramiento de la educación del país durante esos años. Es de

observar también que esta organización estuvo vinculada con las nuevas fuerzas políticas y sociales emergidas para entonces que propiciaban una profunda, real y efectiva transformación democrática en todos los aspectos de la sociedad venezolana heredada desde los tiempos de Gómez.

La posición asumida por la FVM ante lo educativo en 1940 comprendió la defensa de cuatro tesis básicas sobre las cuales debía fundamentarse cualquier cambio o reforma a emprender en la educación venezolana para esa época. Estas tesis fueron las siguientes: el Estado Docente, la gratuidad y obligatoriedad plena de la educación, el desarrollo de una educación democrática y de masas y la escuela laica. En la explicación de estas tesis y sus argumentos, nos basaremos en los aportes teóricos e intelectuales del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, quien constituía para esos momentos el líder indiscutible del movimiento de renovación educativa aglutinado en torno a la SVMIP y la FVM, organizaciones de las cuales fue su “principal inspirador e ideólogo mayor” como sostiene Luque (1999, p. 153).

Para ese año de 1940, Prieto Figueroa había alcanzado una posición relevante tanto en el ámbito político como educativo. Como se ha dicho, Prieto fue miembro fundador de la primera Junta Directiva de la SVMIP con el cargo de secretario para luego ser elegido su presidente durante el período 1934-35 y reelecto en 1936. En el desempeño de estas funciones le correspondió organizar la 1ra. Convención Nacional del Magisterio como hemos referido líneas arriba y de la que surgió la FVM ocupando la presidencia -el primero- de esta última organización gremial. Así mismo fue director de la página pedagógica: “La escuela, el niño y el maestro”, publicada desde 1937 hasta 1942 en el diario caraqueño *Ahora*. Igualmente ocupaba desde 1936 un curul en la Cámara del Senado por el Estado Nueva Esparta, desde donde defendería las tesis de la FVM durante los debates parlamentarios suscitados a partir de ese año en torno a los proyectos de ley de educación introducidos en el Congreso Nacional con el propósito de reemplazar a la Ley de Instrucción Pública de 1924; debates estos iniciados –como veremos más adelante– precisamente por la presentación de un anteproyecto de Ley Orgánica de Educación en abril de 1936 por una Comisión mixta de la cual formó parte Prieto Figueroa como presidente de la SVMIP.

En su haber político, Prieto, a los pocos días de producirse la muerte de Gómez, el 3 de enero de 1936, aparece firmando junto a otras personalidades e intelectuales, un “Llamamiento” antigomecista para constituir una “Unión Popular” entre cuyas tareas inmediatas se proponía la liquidación del gomecismo, la afirmación y mantenimiento de las libertades democráticas sin restricciones, la disolución del Congreso gomecista y la convocatoria a elecciones. Más tarde militó en el Movimiento de Organización Venezolana (ORVE) y en el Partido Democrático Nacional (PDN ilegal-1939), agrupaciones estas vinculadas a las fuerzas políticas y sociales propiciadoras de un cambio democrático en todos los aspectos de la sociedad venezolana de entonces.

Veamos a continuación en detalles esas tesis educativas y sus argumentos sostenidas por la FVM en 1940 sistematizándolas –como hemos dicho– a través de los aportes de Prieto Figueroa.

El Estado Docente

Prieto define esta tesis del Estado Docente en su libro *De una educación de casta a una educación de masas* en los términos siguientes:

Reconocimiento expreso del poder del Estado para intervenir en la educación por derecho propio, en virtud de una función inherente a su naturaleza y finalidad y a los propósitos de formación del ciudadano y del ser humano en general. De este principio derivan: la obligatoriedad de la enseñanza primaria; la intervención del Estado en la orientación y vigilancia de toda la educación, tanto pública como privada, la determinación de las profesiones que requieren título y la fijación de la validez que a ellos corresponde; la intervención del Estado en la formación del Magisterio; la fijación de recursos presupuestarios para llenar las funciones educativas; la vigilancia y conservación del tesoro artístico y cultural de la nación que como bienes colectivos deben servir de implemento para realizar aquellas actividades educativas (Prieto, 1951, pp. 37-38).

De acuerdo con esta tesis, el Estado interviene por derecho propio en la organización de la educación del país, asumiendo con responsabilidad y autoridad real la fijación de los principios o fines generales que rigen su desarrollo y realización; principios o fines que expresan la doctrina política seguida por el Estado y a través de los cuales conforma la conciencia de los ciudadanos. Por consiguiente, según esta tesis del Estado Docente, es

el mismo Estado en función educadora; el cual, por su naturaleza y sentido, está obligado a orientar e intervenir en la educación.

Tal concepto del Estado Docente lo fundamenta Prieto en la interpretación que hace de la educación como un fenómeno colectivo, “una función eminentemente pública” (Prieto, 1980, p.49), sometida a las normas y regulaciones tomadas por el grupo social como otros tantos aspectos de la vida en común de los hombres y en el papel que sobre el particular debe desempeñar el Estado como representante de los intereses generales de la colectividad: “La educación -afirma Prieto- es un fenómeno colectivo, y, como tal, está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la totalidad; y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla” (Prieto, 1980, p.41).

En la explicación de ese carácter colectivo del fenómeno educativo, Prieto distingue entre actos privados y públicos. En los primeros, es decir, los privados, considera que las consecuencias derivadas de los mismos sólo tienen repercusión sobre los elementos o individuos comprometidos directamente en ellos. En los segundos, es decir, los públicos, sus efectos no sólo se hacen sentir sobre los directamente involucrados, sino que afectan a un mayor número de personas, a la colectividad en general. “ Se denomina acto público -afirma Prieto- aquél cuyos resultados alcanzan, además de las personas directamente afectadas, a mayor número de personas dentro de la colectividad: se extiende a la totalidad, que forma lo que corrientemente se llama público”; agregando además que tales resultados pueden afectar el devenir histórico de la colectividad: “sus repercusiones -continúa afirmando Prieto- no se refieren solamente al presente, sino que se trasladan al pasado y futuro”, y, por tanto, “pueden cambiar o transformar una relación preexistente. Por eso están interesadas las colectividades en intervenir en la regulación de tales actos, porque sus efectos podrían llegar a ser irreparables y hasta dañosos” (Prieto, 1980, p.49).

De acuerdo con Prieto, la educación se encuentra comprendida en los actos denominados públicos o colectivos por verse afectados en ella los intereses de otros, de la colectividad, porque “cuando se educa un niño - expresa- la educación que se le suministra no le prepara únicamente para su beneficio personal, sino que recibe una capacitación para servir en una determinada forma a la colectividad” (p.50).

Y por tratarse también de un acto que no está referido sólo al presente transitorio de la colectividad sino que por sus consecuencias se ve implicado su porvenir debido a que la educación, según Prieto, responde a “un concepto de ciudadano que el Estado se forja, a un tipo humano nacional de determinadas características, que es el tipo deseable de buen ciudadano” (p. 50) y que al Estado, a la colectividad le interesa formar a través del ejercicio de la función educadora. Es precisamente en virtud de este propósito general y trascendente, sostiene, por lo que la educación adquiere “carácter de acto público”, a través del cual se ve comprometida la estabilidad y el futuro de la propia colectividad y, por ello, la necesaria intervención que debe tener el Estado sobre el acto educativo:

Los niños de hoy son la colectividad de mañana –dice Prieto–, son la continuación de un grupo humano que no perece, como el hombre aislado. La colectividad es permanente, mientras que el individuo es percedero. Si partimos del supuesto, probado, de que la educación es un acto eminentemente público, que es una función pública, solamente interviene el Estado y los organismos especiales a quienes éste encomienda la administración (Prieto, 1980, p.50).

Prieto justifica también la intervención del Estado en la educación por el papel que éste –el Estado– por su naturaleza desempeña en la colectividad. Para su comprensión, Prieto efectúa la distinción entre lo que es nación y lo que es Estado. Por nación va entender, como señala Luque (1999), “el mismo pueblo” (p.307), pero no como una población amorfa, sino como una población con “una manera de ser”, con relaciones que unen a sus miembros que persiguen fines comunes y manifiestan sentimientos; por ello, no duda Prieto en conceptualizarla como “una realidad de orden biológico, histórico y sentimental” (Prieto, 1980, p.36).

Por su parte, el Estado –según Prieto– es “la organización de esa nación, las instituciones por las cuales esa nación se rige”; organización dotada de “un poder de mando originario y asentada en un determinado territorio (...) que aspira a la regulación de la convivencia en una nación determinada en un cierto territorio mediante la creación de una voluntad común sobre la totalidad de los ciudadanos”. El Estado es, en definitiva, en palabras de Prieto, “la unidad jurídica de los individuos que constituyen

un pueblo que vive al abrigo de un territorio y bajo el imperio de una ley, con el fin de alcanzar el bien común” (Prieto, 1980, p.37).

En cuanto a “forma de coacción”, el Estado es, continúa explicando Prieto, “el representante de los intereses generales de la colectividad” y como tal le corresponde la tarea de “indicar cuál es la forma como esos intereses deben ser administrados y dirigidos, creando las normas para que sean respetados y mejor defendidos”. Esta atribución, afirma, emana de la soberanía misma; la cual, por definición, es excluyente de cualquier otro poder y constituye esto, en su opinión, la razón por la que “se dice que la soberanía autodetermina su propia competencia, porque si llegara a suponer un poder superior al cual estuviera subordinada la soberanía ese poder sería el verdadero soberano y el Estado dejaría de serlo” (p.40).

En síntesis, para Prieto, el Estado como organización jurídica de la nación y como representante de los intereses generales de su población, está en la obligación de orientar e intervenir en todos aquellos asuntos de interés colectivo a través de los cuales se procuran realizar los fines comunes que esa misma población se ha propuesto alcanzar.

En ese sentido y de acuerdo con los razonamientos de Prieto, si la educación constituye un acto público, como hemos visto, que tiene como propósito general la formación de ciudadanos en el que se ven afectados todos los miembros de la nación, de la colectividad; y siendo además, el Estado representante de los intereses generales de esta última, le corresponde intervenir, por deber y derecho propio, en la educación; dictando las normas que la orientarán y dirigirán para que la función educadora se realice lo más acorde posible con los intereses y finalidades generales de la comunidad. De ahí, el planteamiento de Prieto de que tal intervención en materia educativa la hace el Estado “en virtud de una función inherente a su naturaleza y finalidad” (Prieto, 1980, p.135).

En la continuación de sus razonamientos a favor del Estado Docente, Prieto considera que en las sociedades modernas y democráticas la educación es cada vez más una función asumida por el Estado. Si bien, Prieto no deja de reconocer que esa función pudo en un primer momento haber sido encomendada a la familia, argumenta, sin embargo, que por un fenómeno normal de desenvolvimiento, debido al progreso de la industria y a la intervención

cada vez mayor de la mujer en actividades públicas; la familia ha perdido aquel carácter de organización cerrada, que permitía a la madre estar contacto permanente con los hijos, y, por ello, “el Estado que es una organización creada por la familia para su protección, ha asumido, con mayor eficiencia aquella función educadora”. Y concluye Prieto al respecto: “Sin discusión, en las sociedades modernas, la educación como función pública esencial de la colectividad, está encomendada al Estado” (Prieto, 1980, pp.43-44).

Es más, según Prieto, en esas sociedades modernas y democráticas, la función educadora es cada vez más encomendada al Estado por tratarse de sociedades que por su esencia son propiciadoras de la libre expresión del pensamiento político y del disenso. En este sentido, el Estado democrático, estructurado de acuerdo con los principios del Estado de Derecho, estaría colocado por encima de las diferentes tendencias políticas existentes en esas sociedades, procurando una solución de síntesis entre ellas. Tal sería, argumenta Prieto, el caso de la educación; la cual, por perseguir fines generales, no debe responder a intereses de grupos particulares sino a los de la mayoría, a los intereses generales de la colectividad:

...las diferentes agrupaciones en el Estado democrático –sostiene Prieto– que tienen necesidades, ideas, tendencias particulares y el interés colectivo que exige soluciones satisfactorias para la totalidad de los ciudadanos, transfieren al Estado la función educacional de la cual se derivan consecuencias notables, ya que siendo éste la expresión soberana de la sociedad, su poder colocado por encima de los grupos particulares, puede asignar y asigna fines generales, de acuerdo con la naturaleza de los individuos, eliminando las diferencias y sustrayéndolas a las pretensiones parciales, políticas y religiosas de los diferentes grupos y de los ideales secundarios de sectas o partidos existentes dentro de la gran comunidad nacional (Prieto, 1980, pp. 52-53).

Igualmente, sostiene Prieto, que por constituir la formación de ciudadanos “un asunto de interés nacional”, la educación no puede ni debe ser asignada a ninguna organización privada, cualquiera que sea su índole –religiosa o laica–, la cual por responder “a sus intereses particulares”, la formación de ese espíritu ciudadano estaría seriamente comprometido; y, por ello, el deber y el derecho que tiene el Estado en asumir la orientación de la educación de su población. Así dice:

La escuela forma ciudadanos y no podrá ser indiferente al Estado que representa aquí los intereses de la comunidad nacional, que esa influencia permita la difusión entre los jóvenes espíritus que le están confiados, principios negadores de los valores que constituyen la base de la vida social o de doctrinas peligrosas para la unidad nacional. Es pues, el orden público entendido en el más amplio sentido de la palabra, el que justifica aquí la intervención del Estado (Prieto, 1980, pp.65-66).

Y concluye Prieto expresando al respecto que “...es inconcebible que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y la formación de la conciencia de los ciudadanos” (p. 66).

Por otra parte, señala Prieto, que esa intervención del Estado en la educación debe entenderse con un sentido amplio y permanente, fijando los principios y normas generales dentro de las cuales debe desarrollarse el proceso educacional y no reducirse a la simple fiscalización o vigilancia de este último en los aspectos referidos a la moralidad, civismo, higiene y buenas costumbres de los ciudadanos, tal como propugnaban los defensores de la anterior posición ante lo educativo en 1940 que acabamos de desarrollar, es decir, la Iglesia católica.

Ese carácter amplio y permanente de la intervención del Estado en la educación se debe al hecho que con ello –según Prieto–, el Estado realiza “una función propia” relacionada directamente con su permanencia y estabilidad como organización y porque de ella depende su seguridad, su expansión espiritual y su crecimiento como nación. “La dirección y control de la educación ha de ser permanente, por tratarse de una necesidad de siempre, ya que ésta debe considerarse (...) como una función natural en proceso de vida para la coordinación y defensa de la nación que el Estado representa” (Prieto, 1980, pp. 62-63).

En resumen, de acuerdo con esta tesis del Estado Docente, el Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, asumiendo su orientación, determinando los principios y fines y estableciendo las normas y reglas de obligatoria observancia por todos para su desarrollo y desenvolvimiento; función educadora que constituye también un deber inherente a la naturaleza y misión del Estado, la cual no es otra que la de ser representante de los intereses generales de la colectividad y velar por su cabal y fiel cumplimiento.

En sus argumentaciones sobre el Estado Docente, no deja Prieto de plantearse la forma como debe ser interpretada la libertad de enseñanza. En efecto, de acuerdo con Prieto, esta última no debe concebirse de manera absoluta, como un fin en sí mismo o como “un poder sin limitaciones” para emplear palabras del propio Prieto al respecto, y sobre el cual, el Estado ni nadie podría establecer reglamentaciones. Concebir la libertad de enseñanza de ese modo, argumenta, significa tener “una noción anárquica” de la misma, que no debía tener sentido ni cabida dentro de cualquier colectividad, por cuanto, “La libertad es un poder controlado. Libertad no puede ser el poder de invadir el derecho de los demás. No puede ser tampoco el poder de actuar de manera que los demás ciudadanos vean atacada su propia libertad (...). Todo sistema de libertad implica una limitación por la libertad de las otras personas que están frente a nosotros” (Prieto, 1980, p. 44).

Tal concepto de la libertad de enseñanza no sólo constituye una noción anárquica, sino que resulta también errada, negativa y destructora en razón de que con una interpretación semejante, según Prieto, se podría “llegar al absurdo de que se conceda libertad de enseñar hasta malas costumbres”, que se pueda enseñar hasta “las cosas que el Estado considera perjudiciales para la subsistencia de la propia colectividad” y concluye, por consiguiente, afirmando que la libertad de enseñanza deber ser entendida como “la facultad que tiene una persona debidamente capacitada para ejercer una profesión, mediante la autorización que le da el Estado, que ha comprobado en el sujeto condiciones exigidas de idoneidad (Prieto, 1980, p.45 y ss. Negritas en el texto). Por lo tanto, en opinión de Prieto, la libertad de enseñanza no constituye un derecho en sí mismo, un derecho autónomo del individuo, sino una facultad sobre la cual, el Estado establece normas para su cumplimiento y sólo dentro del ámbito definido por estas normas esa facultad puede ejercitarse.

En sus argumentaciones al respecto, Prieto parte de la afirmación de que “la libertad de enseñanza es correlativa al derecho a aprender, que corresponde al niño, que es fundamental” (p.46); considerando Prieto además con palabras de Sánchez Viamonte, que la expresión corrientemente empleada “libertad de enseñanza” para designar a esa facultad tiende a desnaturalizar el problema al enunciarlo, “porque atribuye preponderan-

cia o carácter de principal al derecho de enseñar con respecto al derecho de aprender” (p.46); cuando lo que sucede es justo lo contrario y, en tal sentido, sostiene que lo más adecuado sería calificar al derecho de enseñar “como una profesión cuyo ejercicio constituye una actividad específica comprendida en el derecho genérico de trabajar” (p.46); o lo que es lo mismo “como forma de la libertad de trabajo” (p.135).

En cambio, el derecho de aprender, según Prieto, es “la expresión primordial del interés orgánico y permanente de la sociedad”; es el derecho que toda sociedad tiene al progreso, a la perfección espiritual y cultural, a la civilización y ello –afirma– constituye la razón por la cual, “El fin de toda educación se halla contenido en el derecho de aprender, traducible en el derecho del niño al desarrollo de su personalidad” (p. 46). Ante este derecho de aprender, el de enseñar –considera Prieto– “sólo existe como derecho instrumental”; es decir, este derecho constituye tan sólo un medio del cual se vale la sociedad para asegurar su felicidad: “su propia felicidad, presente y futura” –sostiene–, al suministrar al niño los elementos necesarios y pertinentes para alcanzar su natural desarrollo y crecimiento. De allí, su señalamiento de que el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender por cuanto aquél -el de enseñar- es resultado del derecho de aprender: “El derecho de enseñar es la consecuencia del derecho de aprender, y le está subordinado en relación de medio a fin” (Prieto, 1980, p.46).

Ese derecho de enseñar, esa facultad, entendida como un medio a través del cual se vale la sociedad para dar cumplimiento al derecho de aprender - continúa afirmando Prieto-, se corresponde con el derecho y a la vez “ineludible deber” que tiene el Estado de suministrar la educación al pueblo; y como “con el derecho de aprender, que tiene el niño, se relaciona el deber de enseñar, que se asigna el Estado” (p.47), este último está en la obligación de hacer viable esa facultad de enseñar, estableciendo las normas generales dentro de las cuales puede realizarse su ejercicio con idoneidad. Al respecto dice:

Si el individuo que desea enseñar es analfabeto no tiene nada que enseñar y no puede disfrutar de ese derecho. Si es inmoral, tampoco puede enseñar, aun cuando sea un sabio, porque la ley prohíbe que las gentes inmorales realicen función docente. Actitud idéntica la adopta el Estado

con los profesionales de todas clases; para ejercer la profesión de médico, abogado, ingeniero, se requiere comprobar que se tiene los conocimientos que esas profesiones requieren, cumplir los requisitos de inscripción y poseer el grado de moralidad exigido para una eficiente gestión social.

El Estado establece las normas generales dentro de las cuales la libertad de enseñar tiene cabal adecuación a su objeto, y solamente dentro de esas normas es dable ejercitarla. Si quien aspira a enseñar choca con los intereses de la colectividad, se hallará en contraposición (...), con los derechos de los demás (Prieto, 1980, p.45).

En síntesis, de acuerdo con Prieto, la libertad de enseñanza no constituye un derecho en sí mismo, sino una facultad; a lo sumo un derecho derivado de la libertad de trabajo, de reunión y de expresión de pensamiento, ejercitado bajo reglamentaciones al igual como lo son esas libertades de las cuales resulta y supeditado al derecho de aprender: “Enseñar -expresa- es una profesión que se ejerce mediante la expresión libre del pensamiento que se desee transmitir o enseñar, en reunión con varias personas que aprenden (...). No se trata, pues, de una garantía autónoma, sino de un derecho que presupone la existencia de otro de mayor entidad” (p. 48).

Las anteriores consideraciones de Prieto en relación con la libertad de enseñanza conllevan al planteamiento sobre cuál y cómo debe ser el papel a desempeñar por la educación privada según esta tesis del Estado Docente. La respuesta nos la ofrece el mismo Prieto, para quien este tipo de educación “es una forma de colaboración dentro de la función docente que corresponde al Estado”, por tratarse de “una función pública delegada” a ser ejercida dentro de las normas fijadas por el Estado y como tal; es decir, como “colaboradora” –señala–, la educación privada no está en capacidad de dar o crear normas para su ejercicio, “porque no se trata de un contrato bilateral”; y, por ello, sostiene que esta educación “deberá respetar en forma integral las orientaciones señaladas para la formación de un espíritu público nacional, lo que no se lograría si cada cual aplicase su propio de lo que ese espíritu entraña como obligación para con la patria” (Prieto, 1980, p.63).

Siendo esto último, según Prieto, lo que explica que el Estado elabore planes de estudios con un mínimo de conocimientos considerados necesarios en cada etapa de la educación, fije los principios de la administra-

ción de los institutos docentes, establezca las condiciones para el ejercicio de la docencia y las cualidades que deba reunir los educadores, reglamente todo lo relacionado con el otorgamiento de títulos profesionales, entre otras acciones; garantizando así el Estado que la función social de la educación no sea desvirtuada.

De acuerdo con Prieto, pues, la educación privada debe asumir un nuevo rol: la de ser colaboradora en la función educativa que tiene el Estado, atendiendo a los fines y normas generales establecidas por este para su orientación y desarrollo y “sólo por el respecto de esas normas –concluye– la educación privada cumplirá una labor social eminente, haciéndose acreedora al reconocimiento público” (p.63).

Con ello, sostiene Prieto, el Estado no niega ni renuncia a la educación privada, sino que “la solicita y estimula” a manera de colaboración de la función docente del Estado, “condicionándola, sin embargo, a sus necesidades y a las conveniencias de la colectividad, de la cual es arbitro y defensor; necesidades y conveniencias que están por encima de las conveniencias particulares de personas o de grupos (p. 67).

Gratuidad y obligatoriedad plena de la educación

Vinculados a la anterior tesis del Estado Docente se hallan los planteamientos de la gratuidad y obligatoriedad plena de la educación como otra de las tesis o postulados defendidos por la FVM y Prieto Figueroa en 1940. Por el primero, es decir, la gratuidad, se comprende el compromiso del Estado en sostener los servicios educativos y ofrecerlos gratuitamente a la población, ejerciendo así su función docente; cuestión esta que, según Prieto, deriva del derecho que tiene todo ciudadano a la educación: “La gratuidad de la educación -dice-, es una consecuencia del establecimiento del derecho a la educación” (Prieto, 1980, p. 145).

El razonamiento que realiza Prieto al respecto es el siguiente: el reconocimiento del derecho a la educación a los ciudadanos que constituye a su vez “un derecho ante el Estado”, entraña que este último disponga de las condiciones necesarias para que aquellos puedan hacer efectivo ese derecho; de allí, la obligación que tiene el Estado en garantizar que los servicios educativos lleguen a todos ofreciéndolos gratuitamente.

Asimismo, Prieto justifica la gratuidad de la educación por tratarse de una cuestión inherente a la función educadora que posee el Estado, al cual le interesa contar con ciudadanos cultos y habilitados para la mejor comprensión de sus deberes y el ejercicio de sus derechos; de modo tal, que puedan contribuir al beneficio y progreso de la colectividad de la que son miembros, y por ello, el reconocimiento que hace el Estado de esa gratuidad como una garantía social. “La educación es gratuita –señala Prieto– porque al Estado le interesa que el progreso de cada ciudadano repercuta en la colectividad total” (p.55).

Igualmente, la gratuidad de los servicios educativos prestados por el Estado se encuentra justificada, según Prieto, en razón de que la cultura no puede constituir un privilegio reservado a unos pocos, cuando se trata de un bien común al cual tienen el derecho de acceder todos los ciudadanos de un país sin discriminación alguna; por ello, la obligación en la que se encuentra el Estado en garantizar el cumplimiento efectivo de ese derecho. “...la cultura no podrá ser un privilegio reservado a algunos (...) la escuela verdaderamente abierta a todos no puede ser sino la escuela del Estado”, afirma Prieto (1980, p.66).

En ese mismo orden de ideas, Prieto especifica el sentido y alcance que debe tener esa gratuidad de la educación, la cual no se circunscribe sólo al compromiso del Estado en crear y sostener escuelas y docentes, sino que comprende también la garantía de hacer efectiva la igualdad oportunitades a toda la población; de allí, que el Estado deba ayudar en la alimentación, transporte y útiles escolares a los menos favorecidos (p.55).

Se trata –según Prieto– de conferirle un significado “amplio y pleno” a la gratuidad de la educación que implique la creación por parte del Estado de condiciones sociales tales que coloquen a todos los ciudadanos del país en capacidad de ejercer el derecho fundamental a educarse sin más limitaciones que sus propias aptitudes. Con tal sentido y alcance de la gratuidad deberá suministrarse la educación en los establecimientos escolares sostenidos por el Estado, gratuidad esta cuya aplicación no puede limitarse a un determinado grado, rama, ciclo o modalidad del sistema educativo, sino que deberá extenderse a todos a todos sus niveles, es decir, desde pre-escolar hasta la universidad.

La gratuidad entendida de ese modo constituye, de acuerdo con Prieto, uno de los principios fundamentales para el desarrollo de una verdadera educación democrática y de masas, otra de las tesis sostenidas por él y que explicaremos más adelante: “La educación democrática –dice Prieto– es gratuita y se deben crear instituciones que favorezcan a los menos posibilitados económicamente para ascender en la escala de la cultura” (p.57)

En cuanto al aspecto de la obligatoriedad de la educación, el mismo -de acuerdo con los razonamientos de Prieto- también se halla relacionado con la tesis del Estado Docente. La obligatoriedad se refiere al nivel mínimo de educación que debe tener todo ciudadano, concretado en la exigencia de un determinado número de años de escolaridad que debe poseer, a través de los cuales se le proporciona la formación cultural esencial y básica que lo hace apto para conducirse como tal; es decir, como ciudadano de acuerdo con los requerimientos y necesidades de la sociedad de la cual es miembro.

La obligatoriedad de ese nivel mínimo de estudios se hace pensando, según Prieto, en que la educación constituye “un derecho social” que aparea también el cumplimiento de obligaciones. En este sentido, argumenta, si el propósito de la educación es la formación de buenos ciudadanos que contribuyan al bienestar de la colectividad a la que pertenecen y siendo el Estado el representante de los intereses generales de esta última, está en el deber de velar por la realización de ese propósito y por tanto, en demandar de sus ciudadanos el estar educados en los niveles, grados y condiciones que fije a través de la leyes aun cuando éstos gozaran del derecho de aprender.

En otras palabras, de acuerdo con esos razonamientos de Prieto, todo ciudadano está en la obligación de recibir educación, porque si bien éste tiene el derecho de aprender; tal derecho lleva en sí también el deber de hacerlo por cuanto considera que nadie puede entorpecer el libre desenvolvimiento y progreso de su colectividad oponiéndose a la obligación de educarse. El derecho de aprender reconocido al ciudadano no puede entenderse, pues, según Prieto, como el derecho de excluirse o eximirse de la obligatoriedad de la educación, la cual, “no puede eludirse ni renunciarse, porque se establece en razón de la necesidad que tiene el Estado de formar ciudadanos capaces de cumplir con sus deberes y de reclamar sus derechos; de servir con eficiencia tanto en

la vida privada como en las funciones públicas. Dejar libre el ciudadano para que eluda el cumplimiento de su obligación escolar inhabilitaría el sistema educativo para esa función formativa” (Prieto, 1980, p.142).

En atención a lo dicho, Prieto se hace partidario de no establecer un límite superior de edad en los ciudadanos para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la educación en los niveles, grados y condiciones fijados por las leyes en razón de que todo aquel ciudadano que no la haya recibido, cualquiera que sea su edad, permanezca obligado con el sistema educativo. Igualmente se hace partidario en dejar abierta la posibilidad del aumento de los años de escolaridad obligatoria con el fin de evitar la incorporación prematura de gente muy joven y sin preparación adecuada al ámbito del trabajo y en previsión también de producirse ese aumento por la complejidad que vaya adquiriendo la dinámica de la colectividad a la cual pertenecen. Esta noción de obligatoriedad de la educación, además de significar el deber del ciudadano en recibirla, implica también –según Prieto– la obligación que tiene el Estado de crear instituciones escolares en números suficientes y equipados, que coloque a los ciudadanos en condiciones tales para hacer efectivo ese deber.

Desarrollo de una educación pública, democrática y de masas

Esta tercera tesis sostenida por la FVM y Prieto en 1940, puede interpretarse como corolario de las dos anteriores y cuyo sentido, naturaleza y alcance los resume Prieto en las siguientes palabras:

La educación democrática y de masas, sin hacer distinción de acuerdo con la posición social del individuo, la fortuna o de la raza tiende a capacitar al pueblo todo para intervenir en la dirección de sus destinos y para servir mejor, por la adquisición de habilidades y conocimientos que le coloca en plan de igualdad con los otros miembros de la comunidad (Prieto, 1980, p.57).

El desarrollo de una educación pública, democrática y de masas tiene como propósito primordial -según Prieto- el capacitar a la población para el ejercicio de la democracia y para que de este modo intervenga en la dirección de su propio destino. Se trata, pues, de la realización de una educación orientada hacia la formación de ciudadanos capaces de actuar y pensar libremente mediante la adquisición de cierto grado cultura, habilidades y conocimientos que le permitirán comprender mejor sus obligaciones, demandar sus derechos y servir mejor a la comunidad (p.56).

Tal es el sentido que tiene el desarrollo de una verdadera educación democrática y de masas, de acuerdo con Prieto, el cual contrasta con el perseguido por la educación de élites o “aristocratizante” cuyo propósito es “formar con los pequeños núcleos privilegiados de la fortuna o de la raza los equipos para controlar el poder que ejercen sobre una masa ignorante y desasistida.” Por el contrario, la educación democrática y de masas busca capacitar al pueblo, “elevator-dice- a la población a un sentido de excelencia que es la del ciudadano”, capacitación esta que tiene una finalidad política y social a la vez: el ejercicio efectivo de sus derechos y la contribución al engrandecimiento de la comunidad (p.57).

En definitiva, y como afirma Luque (1999), el sentido de la educación democrática y de masas para Prieto no es otro que el de “ciudadanizar al pueblo” para el ejercicio de la democracia (p. 310); por ello, la necesidad que tiene todo Estado democrático en ofrecerla y hacerla efectiva a todos sin distinciones sociales, económicas, políticas, religiosas, ideológicas o étnicas y, por consiguiente, su desarrollo debe efectuarse teniendo como principio fundamental la igualdad de oportunidades: “La educación democrática o educación de masas -sostiene Prieto- aspira a dar igualdad de oportunidades para todos”; es decir, que “tiende a dar a los ciudadanos igualdad en las oportunidades para alcanzar todos los grados y ventajas que corresponden a los ciudadanos en una democracia” (Prieto, 1980, p.55).

En correspondencia con ese principio de la igualdad de oportunidades, Prieto sostiene que la educación debe ser “gratuita y obligatoria”, en la que el Estado está en el deber de ofrecer y crear las condiciones necesarias para que los menos favorecidos económicamente puedan acceder a ella y ascender en la escala de la cultura, sin tener más limitaciones que sus propias capacidades e inclinaciones vocacionales.

...porque no basta –dice– que el Estado haga gratuita la educación en todos sus ciclos, que la universidad esté al servicio de la generalidad de la población, sino que es necesario, además de esto, arbitrar medios para que los mejor dotados y con ambición de servir, encuentren oportunidad para culminar una profesión, sin que sea obstáculo la miseria; que el único patrón de selección sea la capacidad, la vocación y el ansia de servir (Prieto, 1980, p.57).

Y concluye al respecto que “la igualdad de oportunidades antes que todo obliga al Estado a colocar a los pobres en capacidad de competir con

la clase opulenta” (p.58). Sin embargo, Prieto aclara que se trata del desarrollo de una educación democrática y de masas en la que ese principio de igualdad de oportunidades se combine con el criterio de selección por aptitudes con el propósito de que la colectividad y los ciudadanos puedan beneficiarse de lo mejor de las capacidades y virtudes que poseen estos últimos:

Ahora bien, hablar de educación de masas –afirma Prieto– no equivale a decir que cualquier persona por su sola voluntad unilateral, estaría facultada para estudiar lo que deseara si no posee verdaderas aptitudes, pues, no podría pensarse rectamente que quien tiene aptitudes manuales, estaría capacitado para dedicarse al estudio de las ciencias abstractas, o viceversa, porque así se desaprovecharán, con desmedro de la colectividad, capacidades que bien dirigidas, darían excelente rendimiento (pp.57-58).

Tal selección de acuerdo con las aptitudes del individuo obedece también, según Prieto, a una de las preocupaciones de la educación moderna de colocar a cada uno en el puesto que le corresponde para el mejor servicio de la colectividad en atención a sus capacidades, porque el derecho a la cultura, a la educación, como uno de los principios de la educación democrática, no significa –para Prieto– dar “adiestramientos idénticos para todos los ciudadanos, sino la aplicación de la capacidad descubierta a un fin útil al propio individuo y a la sociedad y la garantía de un mínimo nivel de cultura por debajo del cual carece de sentido la vida democrática” (p.58).

Igualmente especifica Prieto que el planteamiento de la selección de aptitudes en la educación democrática y de masas no significa la acogida de la vieja tesis de las oligarquías dominantes en el mundo, según la cual, se asignan entrenamientos para los oficios a los pobres, mientras que a los hijos de los más favorecidos quedan reservados los estudios universitarios y las carreras de prestigio.

Por ello, sostiene que “tal selección no debe confundirse con la realizada en una educación de élites, porque ésta se basa en los privilegios, que son anti-democráticos, mientras que aquí –se refiere a la educación democrática– sólo se atiende a las aptitudes, que pueden distribuirse sin distinción de clases”; agregando además que con ello tampoco “se atenta contra los valores individuales, contra los derechos de la personalidad hu-

mana, sino que por el contrario, se vigilan, se toman en cuenta esos valores para colocarlos en el lugar de sus merecimientos” (pp. 58-59).

Así, pues, para Prieto, la educación democrática y de masas consiste en el esfuerzo a realizar por el Estado en hacer efectivo el derecho de todo ciudadano a la educación; esfuerzo orientado hacia la capacitación del pueblo en y para el ejercicio de la democracia a través de su formación en hábitos y conocimientos que permitan a los ciudadanos comprender mejor sus deberes y reclamar sus derechos; esfuerzo en el que el Estado debe brindar a todos igualdad de oportunidades para educarse sin más limitaciones que sus aptitudes e inclinaciones vocacionales.

Ese esfuerzo del Estado debe traducirse, sostiene Prieto, en el otorgamiento de presupuestos adecuados a la educación pública, en la construcción de edificaciones escolares en número suficiente para la atención de la demanda estudiantil, el desarrollo de campañas de alfabetización y de programas que cubran las necesidades de los alumnos menos favorecidos económicamente, entre otros aspectos.

Asimismo, de acuerdo con Prieto, el sentido y alcance de una educación democrática y de masas comprende también la estructuración de un sistema educativo fundamentado en la tesis pedagógica de la Escuela Única o Unificada, según la cual, el sistema educativo deberá estar organizado o articulado armónicamente sin solución de continuidad en sus diferentes niveles y ciclos de modo tal que la escuela sería una desde el preescolar a la Universidad, eliminándose los obstáculos e impedimentos que restrinjan el libre desarrollo de los alumnos en la prosecución de sus estudios hasta donde lo permitieran sus capacidades y aptitudes: “La Escuela Unificada –sostiene Prieto– no es otra cosa que la organización armoniosa del sistema educativo, a fin de que sus ciclos y secciones se adapten al desenvolvimiento y necesidades de los educandos y a las exigencias de la nación” (Prieto, 1951, p. 79).

Para Prieto, la tesis de la Escuela Unificada o Unica encierra dos ideas básicas: una de carácter técnico-organizativo y otra social y política. La primera –ya referida– determina que la escuela es “una organización cuyos ciclos están relacionados y coordinados en una unidad funcional con el desenvolvimiento del educando y las necesidades de la nación”; y la se-

gunda, “que la escuela ha de estar hecha para el alumno y no esté para la escuela, y que la preparación que suministra se encaminará a formar alumnos para vivir en un medio en el cual deben servir” (p.81).

La última idea nos remite a la filosofía educativa sobre la que se fundamenta, según Prieto, la educación democrática y de masas resumida en la formulación conocida con el nombre de Humanismo Democrático. Filosofía según la cual, el hombre y sólo el hombre real que vive en sociedad debe ser la medida o meta de toda educación: “Desarrollar las virtualidades del hombre –afirma Prieto–, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos pondrían en peligro su propia seguridad, constituye, en nuestro concepto, el fin supremo de la educación” (Prieto, 1959, pp.13-14).

Para Prieto toda educación inspirada en esa tesis del Humanismo Democrático, debía cumplir tres funciones esenciales a saber: 1) formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente como factor positivo del trabajo de la comunidad; 2) capacitarlo para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados sus derechos civiles y políticos y 3) capacitarlo para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo que se experimenta en su época (p. 17).

Escuela laica

Otra de las tesis defendidas por la FVM y Prieto Figueroa durante el debate educativo escenificado en 1940 fue la de la laicidad en la educación. De acuerdo con esta tesis, se sostiene que la enseñanza religiosa no debe ser contemplada de manera obligatoria dentro de los planes de estudio de las escuelas y que el Estado no debe promover la enseñanza específica de ningún tipo de credo religioso.

En tal sentido argumenta Prieto que siendo el Estado el representante de los intereses de la colectividad se encuentra en el deber de declararse neutro o laico ante las cuestiones religiosas: “es obligatorio –señala, citando palabras del jurista francés George Burdeau– que el Estado se proclame neutro o laico, es decir, que no tome partido sobre las opciones espirituales susceptibles de dividir a los ciudadanos” (Prieto, 1980, p. 35).

Con tal declaratoria de neutralidad, sostiene, el Estado lo que hace es garantizar que los niños y adolescentes reciban en las escuelas una enseñanza “en igualdad de respecto de todas las creencias religiosas” (p.35).

Asimismo Prieto argumenta a favor de la tesis de la Escuela laica la consideración según la cual, la religión constituye un aspecto que atañe a la conciencia individual de los hombres y, por tanto, sostiene que el establecimiento obligatorio de su enseñanza en cualquier Estado democrático lesionaría garantías fundamentales como la libertad de pensamiento, de creencias o de cultos, e inclusive atentaría contra la igualdad social al promover creencias confesionales que provocan la disgregación y no la unión de los ciudadanos. Por ello, Prieto defiende fervorosamente la tesis de la Escuela Laica por la necesidad de separar la escuela de las cuestiones religiosas y que, por ningún motivo, el Estado debía establecer como obligatoria su enseñanza:

El maestro –dice Prieto, citando a Jules Ferri, Ministro francés de Instrucción–, deberá evitar como una mala acción todo aquello que, en su lenguaje o en su actitud heriría las creencias religiosas de los niños confiados a sus cuidados, todo lo que llevaría perturbación a su espíritu, todo lo que involucraría de su parte, hacia una opinión cualquiera, una falta de respeto o de reserva (Prieto, 1980, p.36).

Por las razones anteriormente esgrimidas, Prieto se hace partidario de mantener la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, la cual confería carácter potestativo o voluntario a este tipo de enseñanza; es decir, que esta enseñanza sería suministrada únicamente en las escuelas a aquellos alumnos o alumnas cuyos padres o representantes los inscribieran en ella y a tales efectos se destinarían dos horas semanales fuera del horario escolar y afirma sobre el particular que:

...es esa una norma de nuestra legislación educacional vigente ha mucho tiempo. En los códigos educacionales de principios de este siglo (se refiere al siglo XX), en la Ley Guevara Rojas de 1915 y en la Ley de Educación de 1924, dejaban establecido que la educación religiosa se impartía a los alumnos cuyos representantes los solicitaran, pero fuera del horario escolar y sin la obligación de los maestros de suministrar esa educación (...). Se trata de una enseñanza facultativa (Prieto, 1951, p. 45).

Tales tesis educativas expuestas anteriormente eran defendidas por la FVM desde 1936. En este sentido, expresión y concreción de las mismas lo constituyó el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación presentado en el mes de abril del citado año por una Comisión mixta en la cual participó la SVMIP, organización antecesora de la FVM como se ha indicado. En el articulado de este anteproyecto –como explicaremos más adelante– se hallan plasmados en gran medida tales tesis o postulados educativos.

Igualmente lo fueron las Bases para una legislación educacional venezolana aprobadas por la FVM en la II Convención Nacional del Magisterio celebrada en la ciudad de Barquisimeto entre el 15 al 22 de agosto de 1937 y sobre las cuales, en opinión de esta federación, debía realizarse la reorganización de la educación del país para entonces. Esas bases aprobadas fueron:

- 1.- El sistema educacional venezolano deberá estar organizado en unidad funcional con el desarrollo y las capacidades del niño y orientarse para servir a las necesidades nacionales.
- 2.- La escuela venezolana deberá estar científicamente estructurada como un todo orgánico desde el Kindergarten hasta la Universidad, ligando íntimamente la acción educativa de los diferentes ciclos de la educación.
- 3.- La escuela venezolana deberá estar constituida (a) por Kindergarten para todos los niños; (b) una Escuela Primaria común que dé acogida a todos los venezolanos sin distinción alguna; (c) una Escuela Media, puesta al servicio de la vida nacional y cultural del país; (d) Universidades y Politécnicos para la investigación científica, difusión de la cultura, (...); (e) Escuelas Técnicas-profesionales, para el encauzamiento y desarrollo de las vocaciones.
- 4.- La escuela primaria extendida a lo largo de todo el país y hasta sus rincones más apartados, debe ser completada su acción social por misiones culturales, clases ambulantes, bibliotecas circulantes (...).
- 5.- A fin de que la educación sea efectivamente gratuita y obligatoria para todos los niños venezolanos, el Estado debe organizar un sistema de protección para los estudiantes pobres y capacitados que deseen seguir estudios y dotar a las escuelas (...) para dar alimentos, vestidos y útiles de enseñanza a los niños que hubieren menester de ellos.

6.- La obligatoriedad debe prolongarse por lo menos hasta los 16 años para que la escuela pueda realizar ampliamente su labor formativa y educativa y debe abarcar los seis grados de la escuela primaria...

7.- La escuela venezolana deberá estar organizada como una comunidad de vida y de trabajo manual, intelectual, moral y cívica, en la cual colaboren padres, maestros y alumnos, animados todos de un espíritu de perfeccionamiento moral y material de la nación (FVM, 1937, pp. 29-30).

EL GOBIERNO NACIONAL DE ELEAZAR LÓPEZ CONTRERAS (1936-1941)

Otra posición que intervino en la polémica educativa escenificada en 1940 fue la asumida por el gobierno nacional presidido por el general Eleazar López Contreras (1936-1941). Durante este gobierno se dio inicio lo que podría denominarse como “un proceso de reorganización” de la sociedad venezolana en todos sus órdenes y aspectos que implicó la redefinición de las instituciones existentes y la creación de otras nuevas con el fin de que respondieran a los cambios que a nivel económico, social y político se operaban en el seno de esa sociedad para entonces.

Ese proceso de reorganización estuvo orientado por los lineamientos, directrices y medidas contenidos en el llamado “Programa de Febrero” presentado por el presidente López Contreras en 1936. En este sentido, a nivel económico, en este programa se aspiraba alcanzar una transformación capitalista mediante la creación y consolidación de los elementos y condiciones propias que permitieran la construcción de una economía de libre mercado tales como la formación de capital con miras a la inversión, la creación de un mercado interno como estímulo a la industrialización, entre otros. Como medidas al respecto se contemplaban en ese programa el fomento de la producción agrícola y pecuaria con la intención no sólo de satisfacer el consumo local sino también el de exportar mediante el desarrollo de un vasto “plan integral” que comprendía la construcción de vías de comunicación agrícolas, sistemas de irrigación, otorgamientos de créditos, asistencia técnica del campesinado, catastro de tierras baldías, etc. Igualmente la promoción del sector industrial mediante el otorgamiento de créditos, la concesión de facilidades para la importación de maquinarias destinadas a este sector y el estudio detallado para instalación de

aquellas industrias necesarias para el desarrollo del país en función de sus recursos naturales, entre otras (Suárez, 1977, t. I, p. 123).

También se contemplaban medidas económicas tendientes a la implementación de una política fiscal por parte del Estado que favoreciera el impulso de las actividades productivas privadas al tiempo que permitiera al Estado proveerse de los recursos para atender con eficiencia las necesidades nacionales: reformulación de la legislación arancelaria existentes para entonces, reforma del sistema tributario, reorganización de la actividad bancaria nacional con la creación de un banco central, etc. Asimismo, medidas para el desarrollo de una política comercial que colocara al país en igualdad de condiciones con otros países del mundo capitalista: revisión de impuestos de importación y exportación, reducción del impuesto aduanero para aquellos productos considerados artículos de primera necesidad y el aumento para aquellos juzgados suntuarios, entre otras.

En plano social, en el programa de febrero se propendía la configuración de una estratificación de la sociedad venezolana en correspondencia con esos cambios capitalistas de la economía propuestos en este programa, cuyas clases sociales fundamentales constituyeran los propietarios de los medios de producción y los obreros e igualmente se propendía la transformación de las características rurales en urbanas de esa sociedad y, por ende, al mejoramiento de las condiciones de vida de la población venezolana para colocarla en condiciones de producir y consumir de acuerdo con los requerimientos del orden económico capitalista que se deseaba establecer.

En cuanto al primero de los propósitos sociales mencionados; es decir, el de la configuración de un orden social acorde con los cambios capitalistas cuyas clases fundamentales fueran los propietarios de los medios de producción y los obreros, las medidas estipuladas en el programa de febrero evidencian claramente esta intención por considerarse de que ambos grupos sociales deberían concurrir a una finalidad común: “la de crear la mayor suma de riqueza pública y de bienestar individual “; y por ello, se afirmaba al respecto que “la función esencial” del Gobierno sería la de proteger por igual los derechos de los patronos y trabajadores (Suárez, 1977, t. I, p.126). En ese sentido, se planteaban medidas como el otorgamiento de créditos por parte del Estado, la reforma fiscal y arancelaria y la reorganización del

sistema bancario, entre otras, a través de las cuales se buscaba incentivar el desarrollo de la inversión privada en las áreas productivas del país e igualmente se hacían señalamientos sobre la necesidad de regular las relaciones entre patrono y obreros mediante el establecimiento de leyes en las que se haga el reconocimiento de los derechos y garantías que poseen ambos grupos o sectores con el fin de evitar su conflictividad y puedan contribuir armónicamente al bienestar económico y social de la nación venezolana.

En cuanto al segundo de los propósitos en el plano social, es decir, la transformación de las características rurales en urbanas de la población venezolana y el mejoramiento de sus condiciones de vida, las medidas contenidas en el programa de febrero quedan sintetizadas en la siguiente tríada de palabras pronunciada tantas veces como consigna política por el presidente López durante su mandato: “Sanear, educar y poblar”. A nivel sanitario, se procedería a la realización de planes de saneamiento ambiental que comprendería campañas de prevención y lucha contra las principales enfermedades que aquejaban a la población venezolana para entonces: anquilostomiasis, tripanosomiasis, paludismo, tuberculosis, entre otras; construcción de hospitales y dispensarios; formación de personal especializado en higiene pública y medicina; campañas de protección al niño y a la madre; construcción de obras de drenaje público para evitar las infecciones; campañas de control y protección de la población trabajadora, entre otras.

A nivel educativo, se planteaba la reorganización de la educación con el fin de equipararla con los “pueblos más adelantados”, mediante la reformulación del sistema educativo en todos sus niveles, especialmente, la escuela primaria; la promoción de la capacitación tecnológica de la población a fin de que contribuya al desarrollo económico del país; la construcción de edificaciones en todos los niveles escolares; el desarrollo de campañas de alfabetización, la implementación de planes para la formación del personal docente en todos los niveles mediante la reorganización de las escuelas normales y la creación de un Instituto Pedagógico para la preparación del profesorado de la educación secundaria; dotación de las bibliotecas escolares y el mejoramiento de las condiciones salariales del personal docente, entre otras.

A nivel de poblamiento y urbanización, se estipulaba el desarrollo de una red de carreteras y vías que sirvieran de enlace entre los centros de

producción, distribución y consumo; la construcción y reconstrucción de puertos y aeropuertos; la creación de la aviación comercial; la realización de una política inmigratoria para el aumento de la población, entre otras.

En lo político, en el programa de febrero, el gobierno de López Contreras se proponía hacer efectivo por todos los medios “el funcionamiento de un régimen de legalidad”, en el cual, se reconocía un conjunto de garantías y libertades ciudadanas a ser ejercidas “dentro del orden y la disciplina” y nunca en “un ambiente de anarquía y relajamiento de la autoridad” y que sirviera de etapa preparatoria para el establecimiento de un orden democrático-representativo, basado en elecciones libres y universales y en el ejercicio pleno de los derechos y deberes de los ciudadanos; orden este a alcanzar luego de un proceso de formación de una conciencia cívica de la población venezolana a través de la educación (Suárez, 1977, t. I, p.124 y ss).

El conjunto de lineamientos, directrices y medidas contenido en este “programa de febrero de 1936”, considerado por algunos como “un proyecto societal” para la reorganización y transformación de la sociedad venezolana de entonces (Dávila, 1991, p. 177), fue ratificado en otro documento elaborado también por el presidente López Contreras y presentado al Congreso Nacional en el mes de mayo de 1938 conocido con el nombre de Plan Trienal Político-Administrativo (Véase Suárez, 1977, t. I).

Por otra parte, los propulsores de ese conjunto de lineamientos y medidas o proyecto societal, partían para su realización de dos supuestos. Primero que la responsabilidad de llevarlo adelante descansaría en manos de una minoría o un pequeño grupo consciente de los pasos necesarios a seguir y, por tanto, sería esta élite gobernante la que orientaría y guiaría el proceso de transformación de la sociedad venezolana en los términos planteados; ello en virtud de la convicción de sus propulsores de que un pueblo atrasado no podía por sí mismo conducirse al progreso y al avance. De allí, el calificativo de elitista con el cual, algunos han designado esta transformación (Sosa, 1999).

Segundo, que tal transformación implicaba comenzar por la concreción de sus bases económicas, según otra convicción de acuerdo con la cual, los cambios propuestos no podían lograrse sobre la base de una economía atrasada como la que presentaba el país para entonces; por ello, la prioridad que debía tener la realización de las medidas y acciones económicas como

prerrequisito esencial para el desarrollo posterior de las medidas sociales y políticas. De allí, el planteamiento en el aspecto político de que el establecimiento de un orden democrático-representativo, basado en elecciones libres y universales y en el ejercicio pleno de los derechos de los ciudadanos constituyera una meta a alcanzar paulatinamente luego de un proceso de “maduración política” de la población venezolana a realizarse a través de su educación y ejercitación progresiva en los valores, elementos y prácticas democráticas; razón por la cual a esta transformación algunos la identifican también con el nombre de “Democracia evolutiva” (Dávila, 1988, p. 81).

Es de observar también que la realización de ese conjunto de lineamientos, directrices y medidas del programa de febrero y del plan trienal se operó dentro de un contexto histórico-social caracterizado por la persistencia de las fuerzas políticas sostenedoras del régimen precedente: el gomecismo, partidarias de la continuación de sus prácticas autocráticas y el advenimiento de otras nuevas aspirantes a lograr cambios democráticos inmediatos y efectivos. La presión de ambos sectores hizo que el gobierno de López Contreras desarrollara una dinámica política en la que por un lado, permitió cierta apertura moderada del régimen que sirviera de contención a las tendencias democratizadoras y por el otro, mantuvo ciertos elementos estructurales apegados a las fuerzas gomecistas. Se trató, pues, de un gobierno que en virtud a esa presión imprimió un estilo significativamente oscilante entre los intereses opuestos de las fuerzas democratizantes y las fuerzas conservadoras gomecistas existentes en la sociedad venezolana para entonces; de allí, la categorización de “transición entre una dictadura estacionaria y despótica y una democracia política” que le endilgara a este gobierno el escritor Ramón Díaz Sánchez (En Moleiro, 1992, p. 51).

Tales circunstancias y la naturaleza de la transformación que encerraba ese conjunto de lineamientos y medidas al cual nos referimos líneas arriba, hicieron que las políticas y acciones derivadas de tal conjunto y puestas en práctica por el gobierno de López en los aspectos económicos, sociales y políticos, puedan ser comprendidas como “un intento de adecuación”, es decir, de cambiar para no cambiar o de cambiar lo suficiente para no tener que cambiar demasiado; “pragmatismo acomodaticio” éste –como lo denomina Cerpe (1984, p. 4)– que quedaría reflejado en el desarrollo de esas acciones y políticas.

Así, en el plano educativo, se observa la pretensión de mantener ciertos rasgos del tipo de educación realizada hasta entonces y a la vez iniciar su cambio gradualmente. En este sentido, la política educativa implementada durante el gobierno de López se caracterizó por la coexistencia o convergencia competitiva de ideas y elementos disímiles y en algunos casos opuestos como el reconocimiento de la libertad de enseñanza y a la par, el reconocimiento de la necesidad del control del Estado sobre la educación; el planteamiento de laicidad de la educación y la aceptación de la enseñanza religiosa con carácter facultativo; la proclamación de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza pero circunscrita a algunos niveles del sistema educativo; el señalamiento de la necesidad de instaurar un sistema público y masivo en la Escuela Primaria y el establecimiento de restricciones en el acceso a la Educación Secundaria, Media y Superior.

Sobre la base de esa política y, en especial, sobre el proyecto de transformación societal presente en los lineamientos, directrices y medidas contemplados en el programa de febrero y en el plan trienal, el gobierno de López Contreras estructuró la posición que mantuvo en la polémica educativa escenificada en 1940 que tuvo como eje central el planteamiento, presentación y aprobación de una nueva ley de educación que reemplazara a la Ley de Instrucción Pública de 1924.

Esa posición abarcó la defensa de cuatro tesis o postulados fundamentales a saber: intervención moderada del Estado en la educación y libertad de enseñanza reglamentada, gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación, el desarrollo de una educación selectiva y de élites y la laicidad de la enseñanza. Es de destacar que no existe una exposición sistemática de estas tesis o postulados educativos, como pudiera ser el caso de las dos anteriores. Sin embargo, su conocimiento y análisis puede efectuarse a través de los proyectos de leyes de educación de 1937, 1939 y 1940 presentados por el Ministerio de Educación Nacional ante el Congreso, especialmente el último por ser éste, luego de su discusión y aprobación, el que se convirtiera en ley. Asimismo en las diferentes Memorias y Cuentas correspondientes a la gestión desarrollada por ese Despacho durante el período 1936-41.

Intervención moderada del Estado y libertad de enseñanza reglamentada

La siguiente afirmación pronunciada por el ministro de Educación Us- lar Pietri en 1941, sobre la demanda que sufriera ante la Corte Federal y de

Casación la Ley de Educación de 1940, de cuyo proyecto fue el principal mentor, sintetiza la posición sostenida por el gobierno de López Contreras con respecto a estos dos aspectos:

Desde temprano el Estado venezolano reclamó e hizo uso del derecho de reglamentar e intervenir en su proceso. En los decretos y leyes pertinentes, dictados en distintas épocas, entre los cuales podemos citar las leyes de 28 de junio de 1821, y 18 de marzo de 1826, por las cuales el Congreso Constituyente de Cúcuta encomendaba al estado la reglamentación de todas las reformas que había introducido en materia educativa, y el congreso de la Gran Colombia sometía en todos los establecimientos de instrucción a la inspección del Gobierno; el Código de Instrucción Pública de 20 de junio de 1843, el de 1904, el de 1905, el de 1910, el de 1912, y en las leyes promulgadas desde 1924, se ha mantenido siempre el derecho, más que derecho deber, del estado de dirigir la educación y se ha entendido la libertad de enseñanza como libertad concedida a todos los ciudadanos para enseñar y aprender, cumpliendo los requisitos y los procedimientos que el supremo interés nacional pauta, en diferente grado, para la enseñanza que aspira a la validez oficial, como para aquella que no se propone ese alto y eficaz carácter (citado en Fernández, 1979, p.93).

En esta posición se planteaba el reconocimiento de la necesaria intervención del Estado venezolano en la orientación y dirección del proceso educativo; intervención esta, considerada “un deber y un derecho”, que tradicionalmente se había contemplado en todas las legislaciones educativas elaboradas a partir del momento mismo cuando se decidió la constitución de Venezuela como Estado Soberano y, por tanto, estaba en potestad de fijar cuáles serían los fines primordiales que debía perseguir la educación nacional fuese ésta de índole pública o privada. A tal efecto, en el artículo 1º del proyecto de Ley de Educación de 1940, así lo dejaba asentado:

El Estado venezolano considera la educación como un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral. Como fines primordiales el Estado venezolano asigna a la Educación Pública los de levantar progresivamente el nivel espiritual y moral de la Nación venezolana, adiestrar a los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional (MEN, 1940b, pp.41.42).

Tal intervención del Estado implicaba el reconocimiento del derecho que asiste al Estado de vigilar y controlar el proceso educativo, especialmen-

te, el referido al régimen de estudios cursado en todos los planteles que aspiren a tener validez oficial. Expresión de esa vigilancia y control reconocida al Estado, lo constituyó lo estipulado en el artículo 7° del mencionado proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940, a través del cual se establecía que:

Los planteles estatales, municipales y privados en los cuales se cursen estudios correspondientes a cualquiera de las ramas en la educación de que trata esta Ley, y que aspiren a que sus estudios sean reconocidos para el otorgamiento de certificados, títulos o diplomas oficiales, deben solicitar su inscripción en el Ministerio de Educación Nacional y someterse a las disposiciones de esta Ley y sus Reglamentos (MEN, 1940b, p. 43).

Esa vigilancia y control del Estado comprendía también el derecho que el mismo tiene de inspeccionar los institutos públicos y privados a fin de constatar la observancia y cumplimiento del proceso educativo tal como lo planteaba la legislación educativa y los reglamentos elaborados al respecto; inspección que ejercería el Estado a través del Ministerio de Educación y sus funcionarios, órgano directo a los efectos en la dirección y control de la educación. Esta función de inspección escolar por parte del Estado quedaba especificada en el artículo 8° del mencionado proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 en los términos siguientes:

El Ministerio de educación Nacional inspeccionará, por medio de funcionarios y organismos que de él dependan, todos los planteles oficiales y privados inscritos, a fin de que en ellos se cumpla la Ley y los Reglamentos respectivos. También inspeccionará los establecimientos privados no inscritos en todo lo relativo al orden público, a las buenas costumbres, a la educación física y a la higiene escolar (MEN, 1940b, pp. 43-44).

Tal tesis o postulado referida a la intervención del Estado en materia educativa en los términos planteados, puede evidenciarse también en el articulado de los proyectos de leyes de educación presentados por el MEN con anterioridad al proyecto de 1940. En este sentido, en el artículo 5° del proyecto de Ley de Educación de 1937, se establecía que “la inspección, funcionamiento, métodos de trabajo y aplicación de programas de enseñanza, tanto en los planteles de educación pública como en los planteles inscritos, serán reglamentados por el Ejecutivo Federal” y en su artículo 7° que “los institutos privados que aspiren a que sus estudios sean válida-

mente reconocidos para el otorgamiento de Certificados y Títulos Oficiales, deberán cumplir con todas las disposiciones que se establezcan en esta Ley y en los Reglamentos” (MEN, 1937, pp. 4-5). Lo estipulado en esos artículos del proyecto de Ley de Educación de 1937 fue ratificado también en iguales términos en los artículos 7° y 8° del proyecto de Ley de Educación de 1939 (MEN, 1939, pp. 6-7).

Si bien en esta posición sostenida por el gobierno de López Contreras en 1940, se recogía la intervención tradicional del Estado en materia educativa; en su planteamiento, sin embargo, se iba más allá del papel de simple administrador del proceso educativo. Sobre el particular afirmaba el citado ministro de Educación Uslar Pietri en la Memoria y Cuenta presentada por este Despacho en 1940 lo siguiente: “La función del Estado no puede limitarse a una mezquina y rutinaria administración escolar. A su misión se plantean cuestiones más amplias relacionadas con la integración y la difusión de la cultura” (Fernández, 1981, t. V, p. 189).

Constituye, pues, el planteamiento de una intervención que desbordaba la simple función fiscalizadora del Estado en materia educativa, acentuando progresivamente su presencia en el control y dirección de la educación como ente responsable de su orientación en lo que atañe a los ideales y tendencias fundamentales de la sociedad que representa. No obstante, constituye el planteamiento de una intervención que puede calificarse de “moderada” en virtud del reconocimiento que se hace también, con un sentido amplio, pero reglamentado, de la libertad de enseñanza. En el artículo 2° del proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 se lee al respecto: “La enseñanza es libre y constituye un derecho que tiene toda persona de fundar cátedras o establecimientos docentes, observándose en todo caso las directrices generales establecidas en la Constitución Nacional y a las cuales se contrae el artículo anterior” (MEN, 1940b, p. 42).

Se trató de un reconocimiento amplio de la libertad de enseñanza al punto de emplearse el término “derecho” para designarla; el cual, luego de la discusión a la que se sometió el proyecto de Ley de Educación de 1940 en el Congreso, se cambió por el de “facultad” en razón de la influencia que tuvo en esa discusión la posición defendida por la FVM como veremos más adelante. Reconocimiento amplio, pero no absoluto de la libertad de en-

señanza, sino limitada por la Constitución y las leyes como se evidencia el contenido del artículo del proyecto de ley anteriormente mencionado y las consideraciones expresadas por el ministro Uslar Pietri en 1941 al referirse a la demanda que sufriera la Ley de Educación Nacional de 1940 ante la Corte Federal y de Casación, las cuales nos permitimos citar nuevamente:

...y se ha entendido la libertad de enseñanza como libertad concedida a todos los ciudadanos para enseñar y aprender, cumpliendo los requisitos y los procedimientos que el supremo interés nacional pauta, en diferente grado, para la enseñanza que aspira a la validez oficial, como para aquella que no se propone ese alto y eficaz carácter (citado en Fernández, 1979, p. 83).

Gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación

En su posición sostenida ante lo educativo en 1940, el gobierno de López Contreras defendía la tesis de la gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación, en el sentido de que el Estado se comprometía en garantizar los estudios gratuitos a los ciudadanos solamente en algunos niveles del sistema educativo, mientras que en otros aun cuando fuesen ofrecidos por el Estado, los gastos debían ser asumidos por sus beneficiarios. Efectivamente, en el proyecto de Ley de Educación de 1940, se dejaba claro esa tesis de la gratuidad limitada de la educación al estipularse en su artículo 5° que únicamente fuese gratuita la Educación Primaria Elemental; es decir, los cuatro primeros grados de los seis que abarcaba este nivel. Se expresa textualmente en el mencionado artículo: “La Educación Primaria Elemental es gratuita en los establecimientos sostenidos por el Estado” (MEN, 1940b, p. 42).

Se argumentaba en favor de esa tesis que únicamente era la educación primaria el nivel de escolaridad exigido a los ciudadanos venezolanos por estar establecido en la Constitución de 1936 siendo ésta la razón por la cual el Estado debía asumir el compromiso de suministrada gratuitamente; sosteniéndose además que el Estado no debía sufragar el costo de la educación de todos los ciudadanos por tratarse de una responsabilidad compartida.

En relación a esa tesis, los ministros que se encargaron de la cartera de educación entre 1937 y 1941, a quienes les correspondió diseñar y desarrollar -en gran parte- la política educativa del gobierno de López Contreras, fueron muy claros y enfáticos tanto en el sostenimiento constante de la misma con ese carácter restringido como en el uso de los argumentos y razones

anteriormente expuestos para justificarla. En este sentido, en el artículo 13 del proyecto de Ley de Educación presentado en 1937 al Congreso para su discusión durante la gestión del Dr. Rafael Ernesto López como ministro de Educación se establecía la gratuidad únicamente para la Educación Primaria: “La Educación Primaria que se suministra en las escuelas públicas es gratuita”, se dice en el mencionado artículo de ese proyecto (MEN, 1937, p. 7).

En la memoria y cuenta del despacho de educación correspondiente al año 1938, pero presentada por el ministro Enrique Tejera en 1939, este último afirmaba sobre esa tesis de la gratuidad lo siguiente:

No debemos olvidar que nuestra Carta Fundamental prevé sólo la instrucción primaria, gratuita y obligatoria; pero no así, la secundaria, superior y especial. Es natural que los interesados en éstas, como sucede en todos los países civilizados del mundo, contribuyan al menos con el Gobierno Nacional a su pago (Fernández, 1981, t. V, p. 161).

Al año siguiente, 1940, el ministro Uslar Pietri en la memoria que presentó correspondiente a la gestión del despacho de educación durante 1939, al referirse a los “cuantiosísimos” gastos que tendría que hacer el Ejecutivo para solucionar los problemas educativos de la nación para entonces, estimaba que los mismos no debían ser responsabilidad única del Estado, aun cuando gozara de bonanza económica, haciéndose partícipe de la tesis de la gratuidad limitada. Así sostenía que:

Aún en épocas de tan extraordinaria riqueza fiscal, como la que Venezuela vive semejante carga sería excesiva para el Fisco e injusta, porque en ninguna parte del mundo el Estado puede y debe costear la educación de todos los ciudadanos, antes por el contrario, sufraga tan sólo una porción que es casi siempre menor que la que cubren las administraciones regionales y municipales y las instituciones privadas (Fernández, 1981, t. V, p.184).

Es de observar que fue este último ministro, consecuente con esos planteamientos anteriores, quien incorporó al articulado del proyecto de Ley de Educación que presentó para su discusión y aprobación en el Congreso en el mencionado año de 1940, la tesis de la gratuidad limitada de la educación restringida sólo a los cuatro primeros grados de la Escuela Primaria.

En cuanto a la obligatoriedad de los estudios, en el proyecto de Ley de Educación de 1940 no se establecía un límite superior de edad en los ciu-

dadanos para que cumpliera con el nivel mínimo de instrucción que debía poseer según la ley, pero si serían muy reducidos estos estudios obligatorios al circunscribirlos únicamente a los cuatro primeros grados del Nivel de Educación Primaria (la Escuela Primaria Elemental).

Educación selectiva y de élites

En su posición el gobierno de López Contreras defendía el desarrollo de una educación con rasgos elitistas y selectivos como otra de sus tesis, la cual guardaba correspondencia con el proyecto de transformación y reorganización de la sociedad venezolana contenido en los lineamientos, directrices y medidas contempladas en el Programa de Febrero y el Plan Trienal formulados por este gobierno, fundamentalmente con el supuesto según el cual, la realización de ese proyecto debía efectuarla una élite o minoría consciente de los pasos necesarios a seguir para alcanzarla (Sosa, 1999). De acuerdo con esta tesis el propósito a perseguir con la educación sería la formación de esa élite o minoría consciente que se encargaría de llevar adelante el proceso de transformación de la sociedad venezolana; por tanto, esta tesis, a diferencia de lo sostenido por la posición de la FVM, en la que se planteaba una educación democrática y de masas, implicaba que ésta –la educación– debía desarrollarse no siguiendo el criterio de garantizar el acceso o la incorporación de todos a toda la educación posible; es decir, no teniendo más limitaciones que la vocación, aptitudes y capacidades de los individuos.

Sobre tales tesis y criterios se formuló la estructuración del sistema educativo venezolano propuesto en el proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 presentado por el gobierno de López Contreras. Se trató de la organización de un sistema educativo con rasgos abiertamente selectivos, excluyentes y de capacitación escalonada, manifestados en el establecimiento de límites, trabas u obstáculos que impedían la articulación armónica y continuidad entre sus diferentes niveles o ciclos y en el desarrollo de algunos de esos niveles de manera aislada, paralela y con carácter terminal que no permitían el libre acceso y desenvolvimiento de los alumnos en la prosecución de los estudios, sin más limitaciones que sus propias inclinaciones vocacionales, aptitudes y capacidades.

En efecto, la organización de ese sistema educativo comprendía los siguientes niveles o “ramas”, según la terminología pedagógica empleada

para entonces: Educación de la primera infancia o preescolar. Educación primaria, dividida en dos ciclos: Elemental (1° a 4° grado) y Superior (5° y 6° grado); el primero de estos ciclos, a su vez, se subdividía en urbano y rural y el segundo también en preparatoria urbana y escuela granja. Educación Secundaria dividida igualmente en dos ciclos: uno denominado general con duración de cuatro años y otro especializado con una duración de dos años en filosofía y letras, en ciencias físicas y matemáticas o en ciencias biológicas. Educación normal con dos modalidades: Educación normal urbana con una duración de cuatro años y Educación normal rural con una duración de tres años. Educación especial y técnica con las siguientes menciones o especializaciones: Técnica industrial, técnica comercial y los estudios de enfermería y partería. También se incluía en este nivel las escuelas de artes y oficios. Educación artística, y, finalmente, estaba el nivel de educación superior que abarcaba los estudios en las universidades y en el Instituto Pedagógico de Caracas (MEN, 1940b, pp. 45 y ss).

Si bien en esa organización del sistema educativo, la Escuela Primaria permitía el acceso a la Educación Secundaria, sólo podían incorporarse de manera directa a esta última, los que hubieren obtenido el Certificado de Educación Primaria Superior en las Escuelas Primarias Urbanas, en virtud de ser tal certificado el requisito exigido para hacer efectivo el ingreso en el mencionado nivel de Secundaria. En tanto que aquellos que hubieren cursado en las Escuelas Granjas no tenían acceso directo a estos estudios secundarios y si querían hacerlo, debían inscribirse en las Escuelas Preparatorias Urbanas y obtener así el certificado respectivo. No obstante, podían proseguir estudios en el nivel de Normal (Maestro Rural) y en algunas menciones o especialidades del nivel de Educación Especial y Técnica.

Asimismo, en esa organización del sistema educativo propuesta en el proyecto de Ley de Educación de 1940, la Educación Normal aparece concebida como un nivel a desarrollar de manera paralela y aisladamente con respecto a la Educación Secundaria y la Educación Especial y Técnica. Este nivel comprendía dos modalidades como se ha dicho: Educación Normal Urbana y Educación Normal Rural. Para inscribirse en la primera se requería el Certificado de Educación Primaria Superior otorgado en las Escuelas Preparatorias Urbanas y para el ingreso en la segunda modalidad podía realizarse con

este mismo certificado o con el concedido en las Escuelas Granjas. Sólo a los egresados de este nivel en la modalidad de las Escuelas Normales Urbanas les estaba permitido continuar sus estudios en el Instituto Pedagógico no así a los graduados en las Escuelas Normales Rurales; en tanto que en relación con su ingreso a las universidades a ambos egresados de esas modalidades les estaba negado. Es más, a los estudiantes graduados de este último centro educativo no les estaba permitido tampoco continuar estudios universitarios.

Las especialidades o menciones de la Educación Especial y Técnica como de la Educación Artística también estaban concebidas en ese proyecto para que funcionaran como niveles educativos aislados, de tipo paralelo, que no guardaran relación alguna con la Educación Secundaria, ni con los restantes niveles del sistema, ni entre sí. Pero además con carácter terminal, cuyos certificados o diplomas, no permitían la continuación de los estudios bien a nivel de Secundaria o Superior. Se trataba, por consiguiente, de una diversificación a nivel medio en la que se perseguía la capacitación de los que cursaban estos estudios y no su prosecución; estableciéndose de este modo “un techo” o límite a sus aspiraciones.

En esa estructuración del sistema educativo propuesto en el proyecto de Ley de Educación de 1940, sobre la cual ahondaremos con mayores detalles más adelante, la Educación Secundaria aparece, pues, como el único nivel que permitía el acceso a la Universidad y había sido diseñado especialmente con tal propósito; con lo cual, se buscaba que los estudios universitarios estuvieran restringidos a una minoría.

La intencionalidad de constituir un sistema educativo con tal propósito y características fue justificada por el ministro Uslar Pietri, mentor principal, como se ha dicho, del proyecto de Ley de Educación de 1940. Así, en la Memoria y Cuenta presentada por este ministro al Congreso en sus sesiones ordinarias durante el citado año, decía al respecto lo siguiente:

Nuestro sistema de estudios ha tenido, pues, por interrumpida tradición, un marcado carácter de unilateralidad. Desde la escuela primaria hasta la Universidad hay una especie de canal continuo que niega al alumno toda salida eficiente que no sea la profesión liberal. Este país esencialmente agricultor, criador, minero y mariner, por imposición de su realidad económica y de su geografía humana, no ha acudido en forma eficaz, con

su sistema de enseñanza, a preparar el capital humano que necesitan esas actividades. Los hombres que pudieran ir al campo o al artesanado con multiplicada aptitud y claro sentido, se ven arrastrados, sin decisión creadora, al Liceo y después a la Universidad, o quedan entre los rezagados que luego ensayarán, sin ninguna orientación anterior, una actividad cualquiera. El defecto es viejo y arranca de remotas raíces. Se ha intentado corregirlo, en la medida en que las leyes vigentes lo permiten, creando escuelas de artes y oficios e introduciendo en las escuelas rurales el trabajo agrícola, pero la reforma eficaz tendría que comenzar por una diversificación completa y paralela de la enseñanza primaria, a fin de que la escuela no desemboque integralmente en el Liceo (Fernández, 1981, t. V, p. 186).

Tal estructuración del sistema educativo, juntamente con la tesis de la gratuidad limitada de los estudios, nos permite afirmar que en su posición sostenida por el gobierno de López en 1940 ante lo educativo, se defendía el desarrollo de un tipo de educación de tendencia elitista, selectiva y propiciadora de la exclusión.

Laicidad de la enseñanza

A este respecto, en su posición asumida ante lo educativo en 1940, el gobierno de López Contreras se hizo eco de la tradicional fórmula que sobre la enseñanza religiosas existía en la legislación educativa venezolana desde finales del siglo XIX, según la cual, este tipo de enseñanza debía ser facultativa y ser suministrada fuera del horario escolar a aquellos alumnos cuyos padres o representantes la exigieran. En el artículo 20 del proyecto de Ley de Educación de 1940, así se le estipulaba textualmente: “La enseñanza religiosa se suministra a los niños cuyos padres lo exijan. En tal caso, se consagran a esta enseñanza dos horas semanales” (MEN, 1940b, p. 48).

El sostenimiento de esta tesis constituyó una constante durante el gobierno de López Contreras como se evidencia a través de los proyectos de leyes de educación presentados con anterioridad al de 1940, es decir, los proyectos de Ley de Educación de 1937 y 1939, en cuyos articulados se recogían también la tradicional fórmula sobre la enseñanza religiosa existente en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX como veremos más adelante.

El enfrentamiento escenificado a nivel del parlamento venezolano entre tales tesis y argumentos comprendidos en estas tres posiciones mante-

nidas ante lo educativo en 1940: la Iglesia católica, la FVM y el gobierno de Eleazar López Contreras, constituye el tema de análisis de los capítulos siguientes.

ANTECEDENTES Y CONDICIONANTES DE LA POLÉMICA EDUCATIVA DE 1940

EL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE LA SOCIEDAD VENEZOLANA DE MAESTROS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN 1936

Como se ha indicado, la polémica educativa ocurrida en Venezuela durante 1940 constituyó la expresión culminante del debate iniciado al respecto a partir de 1936, el cual tuvo como eje central el planteamiento sobre la necesidad de aprobar una nueva ley de educación que reemplazara la Ley de Instrucción Pública vigente desde 1924, que resultaba obsoleta e inadecuada en razón de los cambios sociales, económicos y políticos producidos en el país para entonces.¹

El Congreso de la República fue uno de los importantes escenarios donde ese debate se desarrolló con bastante ahínco y pasión y donde las tesis y sus argumentos comprendidos en las tres posiciones educativas anteriormente descritas fueron expuestos y confrontados ampliamente por sus partidarios y defensores. A nivel del parlamento, este debate comenzó el 23 de abril de 1936 con la introducción en la Cámara del Senado de un anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, elaborado por una comisión mixta integrada por los Drs. Cristóbal Benitez, J., Rojas Contreras y J.M., Ruiz Rodríguez como profesores universitarios; por el Br. Roberto Martínez

1 De acuerdo con Fernández (1995, pp. 51-72), se elaboraron durante el lapso comprendido entre 1936 y 1940 cinco proyectos de leyes de educación: el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de la SVMIP en 1936, el frustrado proyecto de Ley de Educación del ministro Gallegos en 1936, el proyecto de Ley Educación Nacional de 1937 del ministro Rafael Ernesto López, el proyecto de Ley de Educación Nacional de 1939 del ministro Enrique Tejera y el propio proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 del ministro Uslar Pietri.

Centeno y los Drs. Julio Bustamante y Eloy Lárez Martínez como profesores de Secundaria; los profesores Alirio Arreaza y Luis Padrino por la Comisión Normalista de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) y los Drs. Luis Beltrán Prieto Figueroa, Miguel Suniaga y la Srta. María May por la Comisión de Primaria de esta misma sociedad y, finalmente, por los Brs. Raúl Leoni, Víctor Montoya y Pedro Salazar Gamboa en representación de la Federación de Estudiantes de Venezuela (FEV).

En realidad, ese anteproyecto fue el resultado de una iniciativa acordada en el seno de la SVMIP y anunciada meses antes por el Dr. Prieto Figueroa en su condición de presidente de esta organización gremial, en Carta Pública dirigida al presidente López Contreras en la que le comunicaba la formación de una comisión mixta para tales efectos constituida por la propia SVMIP, profesores de educación secundaria y normalista, estudiantes y profesores universitarios con el propósito de “elaborar un plan de reformas totales de nuestro sistema educacional, adaptado a nuestro ambiente y con unidad y coordinación sistematizada desde el Kindergarten hasta la Universidad, dando cabida a las modernas orientaciones de la ciencia pedagógica” (citado en Luque, 1999, p. 111).

La presentación de ese anteproyecto de Ley de Educación ante la sesión de la Cámara del Senado celebrada el 23 de abril de 1936 como se ha dicho, estuvo a cargo del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien pocos meses antes había sido electo senador por el estado Nueva Esparta. Es de observar que la composición política de esta Cámara y del Congreso en general, se encontraba aún -en gran parte- en manos de las fuerzas políticas gomecistas. En su intervención, Prieto calificaba como “un desbarajuste” la educación desarrollada en Venezuela hasta entonces, en la que, a su parecer, “...hubieran tenido interés los dominadores de la Nación en establecer un sistema para perpetuar y estimular el analfabetismo del país”; por ello, “el proyecto que presento –continuaba afirmando– tiende a poner en función todo el organismo nacional para una educación amplia y con todas las características que se requieren en una Nación civilizada” y concluía Prieto su intervención, advirtiendo que el presente anteproyecto había sido “la obra consciente de un grupo de hombres interesados en el bien de la Patria” (Congreso de República, 1985, t.VIII, vol. VI, Doc. N° 66, p.185 y ss).

¿Qué aspectos estaban comprendidos en ese anteproyecto de Ley de Educación de 1936? En primer término, en la parte denominada Presentación de este anteproyecto, se exponía la intencionalidad perseguida por el mismo, la cual era “la reforma absoluta” del sistema educativo con miras a la “creación del espíritu nuevo de la Venezuela futura”, que debía lograrse a través de una consciente y racional educación: “La resolución de todos nuestros problemas, sociales, políticos y económicos –se expresa– converjen (sic) a la escuela, punto de mira concreto hacia donde debe canalizar la energía de toda la Nación. El Anteproyecto (...) que presentamos es la salvación del país y su aprobación, superando las deficiencias, nos nivelará con los demás pueblos de Indoamérica de más elevada cultura” (SVMIP, 1936, p. 3).

Luego en la parte llamada exposición de motivos se definían las ideas educativas sobre las cuales debía realizarse esa reforma, contemplándose en primer lugar, la consagración del principio del Estado Docente: “El Anteproyecto pone a cargo del Estado (...), la función educativa, función que no puede delegarse sin que la alta misión que en este sentido le corresponde, se degenera y se haga nugatoria” (p.3). Función esta que “ha existido siempre” en la tradicional normativa educativa venezolana que el presente proyecto no hizo sino recoger, según se lee en esa misma exposición de motivos (p.5); y destacara también Prieto Figueroa en la intervención que realizó en la mencionada sesión del 23 de abril de la Cámara del Senado: “... el Proyecto –decía este último– pone en poder del Estado la educación del pueblo, y esto no es una innovación, porque siempre ha existido en Venezuela y en todos los países, la educación como función propia del Estado” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VI, Doc. N° 66, p. 185).

Sin embargo, se aclaraba en el anteproyecto, que ese principio del Estado Docente no implicaba la supresión de la libertad de enseñanza privada, sino que pautaba y normaba su ejercicio, reglamentando y vigilando “la acción educativa de los particulares que en todo caso deben considerarse como colaboradores en la labor social que corresponde al supremo organismo de la Nación” (SVMIP, 1936, p. 6). Tales consideraciones sobre ese principio quedaron recogidas y sintetizadas en el texto del articulado del anteproyecto en los términos siguientes: “La educación e instrucción de la niñez y de la

juventud de Venezuela es función propia del Estado y se la proporciona en los establecimientos fundados o legalmente autorizados por éste” (p. 11).

En el anteproyecto igualmente quedaban contempladas la gratuidad y obligatoriedad de la educación que ya existían en leyes anteriores, pero que en este anteproyecto fueron planteadas con ciertos rasgos novedosos, confiriéndoles a tales principios o aspectos un sentido distintivo con respecto al otorgado en esas leyes. Así, la gratuidad era concebida de manera amplia que implicaba no solamente la facilidad o facultad que tuvieran los padres de enviar a sus hijos a las Escuelas creadas y sostenidas por el Estado, lo que constituiría “una gratuidad a medias” como afirmaba Prieto Figueroa en el citado discurso de presentación de este anteproyecto ante la Cámara del Senado (Congreso de la República, 1986, t. VIII, vol. VI, Doc. N° 66, p. 185), sino que comprendía también la obligación por parte del Estado de crear las condiciones sociales necesarias que colocaran a todos los ciudadanos del país, especialmente a los más menos favorecidos económicamente, en capacidad de ejercer su derecho a educarse y concurrir, por consiguiente, a la escuela. Al respecto en la exposición de motivos del anteproyecto se lee:

Damos un sentido más amplio a la gratuidad de la enseñanza. Para que ésta sea verdaderamente gratuita es necesario que el Estado ayude a los niños pobres y capacitados para que puedan estudiar, que los provea de libros y demás útiles necesarios, que dé alimentos y vestidos a los hijos de familias necesitadas, las que sin esta protección, indefectiblemente, condenarán a los menores al trabajo prematuro, y en el peor de los casos a la mendicidad y a la vagancia (SVMIP, 1936, p. 6).

Ese nuevo sentido de la gratuidad comportaba una nueva orientación en las funciones del Estado con respecto a la educación: el deber de brindar ayuda efectiva en la educación de los más necesitados; estimándose esta función de asistencia del Estado como “condición previa de toda labor educativa” (p.7). En el anteproyecto se amplió también el tiempo de la obligatoriedad de la escuela: desde los 4 hasta los 16 años. Con ello, se consideró al kindergarten un nivel obligatorio, “porque es esta una institución preescolar de protección, de educación y de preparación para la vida escolar” y la prolongación de la obligatoriedad de los estudios hasta los 16 años, “porque no es posible dejar abandonados a los menores a la explotación inicua” (p. 6).

Desde el punto de vista técnico, el anteproyecto pretendía realizar un conjunto de cambios sobre bases científicas-pedagógicas innovadoras para entonces. Se buscaba así transformar “el sistema disgregado” de nuestra educación para darle “una estructuración científica, siguiendo armónicamente el desenvolvimiento gradual del educando y en la que la función docente como un proceso (...) va sin solución de continuidad desde el kindergarten hasta la Universidad” (p. 7). En otras palabras, se quería confeccionar un sistema educativo estructurado orgánicamente, cuyos diferentes niveles y ciclos estuvieran relacionados y coordinados en una especie de unidad funcional de modo tal que la escuela sería una desde el preescolar hasta la Universidad, eliminándose los obstáculos e impedimentos que restringieran a los individuos la prosecución de sus estudios hasta donde lo permitieran sus capacidades y aptitudes; concretándose así en este anteproyecto la tesis pedagógica de la Escuela Única o Unificada.

En el anteproyecto se planteaba también como “innovación”, según sostiene Luque (1999, p. 117), la revalorización de la relación hogar-escuela. “En cuanto a la organización –decían sus redactores– hemos considerado que solo imitando al hogar puede hacer la escuela labor social útil” (SVMIP, 1936, p.7); afirmando además que el hogar es la “primera comunidad educadora que ejerce un influjo insustituible” (p.7). Por eso, sostenían, que la escuela debe asemejarse lo más posible y sustituirle cuando falte y si quería realizar una labor perdurable debía solicitar la colaboración de los padres para orientar y realizar mejor su misión. Por consiguiente, concluían sus redactores al respecto que la escuela ha de ser:

...una comunidad de vida y de trabajo, regida por sanos principios de moral y donde el ejemplo enseñe la dignidad ciudadana y la actuación cívica. Sin la colaboración de los padres la escuela es incapaz de realizar su amplia labor cultural integral (...), porque la educación es una labor de colaboración entre padres y maestros, entre la escuela y la sociedad (p.7).

En el anteproyecto se consideraba que la educación como función técnica debía estar “en manos de técnicos responsables, desligados de la política y al servicio del niño y de la escuela” (p.8); creyendo conveniente la creación de tres entidades o instancias técnicas encargadas de la dirección y organización del sistema educativo a saber: El Ministerio de Educación

Nacional, suprema autoridad educacional del país que dirige y supervisa toda la educación nacional, el Consejo Nacional Universitario, suprema autoridad en materia universitaria que rige y gobierna la educación universitaria autónoma y el Consejo Nacional de Educación, que tiene bajo su responsabilidad la enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, normal y de las escuelas técnicas y de artes y oficios. Se establecía que estas tres entidades tendrían autonomía financiera y estarían constituidas por equipos técnicos y administrativos que las orientarían y harían eficaz sus respectivas misiones.

Igualmente, en el anteproyecto se estipulaba que la docencia en todos los niveles y ciclos debía estar ejercida por profesionales idóneos y con formación competente al respecto, para lo cual se preveía la realización de concursos para la provisión de los cargos. Asimismo, se ofrecían garantías al personal docente como la estabilidad, el aumento de salarios, la jubilación, escalafón, entre otros, al tiempo que se contemplaban normas para propiciar su mejoramiento y superación constante. Se consagraba en el anteproyecto la libertad del maestro en sus funciones ciudadanas fuera de aula más no dentro donde le está prohibido toda actividad política o religiosa, “porque la escuela debe quedar neutral ante los problemas que separan a los hombres y ni un credo político ni religioso puede ser tan imparcial, como se requiere para la tranquila vida de la escuela que ha de ser todo serenidad y trabajo en colaboración” (p.10).

Finalmente, en el anteproyecto quedaba asentado la obligación de los propietarios e industriales a colaborar en el fomento de la educación del pueblo aun cuando su financiamiento constituyera obligación primordial del Estado: “Como un país, por rico que sea, no puede afrontar con sus solos recursos la transformación y sostenimiento de su educación, se hace necesario recurrir a todos los medios que puedan contribuir a la realización de esa necesidad (p.9).

En la referida sesión del Senado del 23 de abril de 1936, donde fue presentado el anteproyecto por Prieto Figueroa, la cual fue prorrogada hasta el día siguiente, y luego de la discusión sobre si pasaba a la Comisión de Instrucción Pública o era acogido directamente por esta Cámara; se decidió que el mismo fuese objeto de estudio de una “Comisión Especial”

nombrada para tal efecto. Esta comisión integrada por los senadores José E. Serrano, Hernán Febres Cordero, Ibrahín García, P.F. Arreaza Calatrava y Jesús R. Rísquez y de la que fue excluido el senador Prieto como proponente del anteproyecto, presentó su informe en otra sesión posterior del Senado celebrada concretamente el día 4 de mayo de 1936 iniciándose así, el debate educativo que ocupó la atención de los parlamentarios desde este año hasta 1940, cuando alcanzó su punto culminante al aprobarse definitivamente una nueva ley de educación.

Al finalizar la lectura de ese informe, la discusión se centró en esa sesión del Senado en si la educación constituía “una función propia” del Estado (Estado Docente) o si la misma pertenecía “prioritaria y naturalmente” a los padres de familia (Libertad de enseñanza). La primera posición fue defendida, como era de esperarse, por el senador Prieto quien argumentó, después de realizar un estudio comparativo de diversas leyes extranjeras de educación, que era “una tendencia universal poner en manos del Estado la educación”, refutando de seguidas el pretendido “monopolio de la educación por el Estado” que los miembros de la citada comisión querían hacer ver en su informe y por lo cual juzgaban de “sovietista” al anteproyecto; expresando que esta última apreciación era al respecto el resultado de “una ignorancia total de lo que se hace en el mundo entero”, cuando de lo que se trataba era de establecer organismos que darían “un más eficiente y satisfactorio desenvolvimiento a nuestro problema educacional”; concluyendo Prieto esta primera intervención, calificando de “insidiosas” a tales afirmaciones contenidas en ese informe (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VI, Doc. N° 68, pp. 213-215).

En una segunda intervención, como réplica a la del senador Rísquez, quien abiertamente tildó de “monopolista” al anteproyecto por atribuírsele en él, según su opinión, la educación de manera exclusiva al Estado; Prieto rechazó una vez más esta aseveración, afirmando que en modo alguno en el anteproyecto se buscaba que ocurriera tal monopolización por cuanto, de acuerdo con lo estipulado en sus artículos, el Estado entraba “en concurrencia con los particulares, no con todos los particulares, sino con aquellos que llenan ciertas condiciones que satisfagan las necesidades del país y no pongan en peligro al Estado, es decir, que ejerzan una

función eficaz”. Esta intervención podía hacerla el Estado, porque –según Prieto– éste, es decir, el Estado, “tiene que velar porque no se confíen las escuelas, sino a individuos de verdadera capacidad y reconocido patriotismo” y porque “el Estado es la representación jurídica de la familia que constituye la Nación” (p. 220).

Por consiguiente, continuaba afirmando Prieto, que en el anteproyecto, el Estado no monopolizaba la educación, ni se privaba a los padres del derecho que tienen de educar a sus hijos sino que, por el contrario, los llamaba a “colaborar y convertir a la escuela en un hogar educativo” (p.220), y se confiaba además la educación a los particulares, siempre que éstos se ciñeran a las normas establecidas al respecto por aquél; es decir, por el Estado, porque –según Prieto–, este último, como representación de toda la nación, no sólo tenía “una función jurídica” relativa a la defensa de las garantías ciudadanas, sino que también tenía “una función tutelar, una función educativa”, que podía ser considerada de una manera directa y de manera indirecta. “Es directa –decía Prieto– cuando por medio de sus maestros el Estado proporciona educación e indirecta cuando crea los organismos, las leyes y reglamentos y prepara el ambiente para permitir que todos los individuos se eduquen, para dar libertad a los particulares de educar bajo su control, sin permitirles llevar a la escuela tendencias extrañas” (pp. 220-221).

En definitiva, de acuerdo a lo sostenido por Prieto en esa sesión del Senado del 4 de mayo de 1936, la educación constituía una función propia del Estado, el cual, en representación de los intereses de la colectividad, tenía el derecho de orientarla y reglamentarla; lo que, según él, no implicaba la supresión de la libertad de enseñanza privada, sino que su ejercicio estaba sujeto a lo pautado y normado por el Estado.

La defensa de la segunda posición; es decir, de la consideración de la educación como una función que pertenecía prioritaria y naturalmente a los padres de familia en esa sesión del Senado, estuvo a cargo fundamentalmente del mencionado senador Rísquez, quien inició su intervención refutando que la Comisión Especial, de la cual fue uno de sus integrantes, haya calificado de “sovietista” al anteproyecto presentado por el senador Prieto; no obstante, afirmó al respecto que en él - según su opinión - sí se creaban “dictaduras y sovietismos educacionales” propiciado por la estructura propuesta

en el anteproyecto que tendía a multiplicar organismos autónomos en lo técnico y administrativo orientados en esa dirección (p. 217).

Luego de esa refutación, pasó el senador Rísquez a desarrollar sus argumentos a favor de lo que consideraba “el punto principal” de su intervención: la educación como función propia de los padres de familia. En este sentido, comenzó negando que el Estado tuviera una función educadora y que la misma fuese exclusiva de él: “No -decía Rísquez-, la educación no es función exclusiva del Estado, todo lo contrario, nosotros afirmamos que la función educativa es propia de los padres de familia”(p.218); agregando además: “Es a los padres (...) a quienes pertenece esa función; si esa función pertenece al individuo, es decir, al conglomerado familiar, el Estado que fue después de la familia no puede tener esa función como propia o exclusiva” (p. 218); haciéndose eco, por tanto, de las tesis católicas sobre la educación, según las cuales, la enseñanza era responsabilidad primordial de los padres de familia. “Insistimos, pues, -continuaba diciendo- en que es al individuo a quien corresponde esa función en propiedad. Los padres que enseñan a los hijos ejercen una función propia, los hijos pertenecen a los padres. El hijo, se ha dicho, es como una extensión del padre y es al padre a quien le pertenece la educación del hijo” (p. 218).

De acuerdo con Rísquez, la función del Estado “no es, pues, la educadora”; su función sería “en primer término, la de protección o tutela jurídica”, determinando los derechos por la ley, resolviendo los conflictos surgidos de la práctica de esos derechos y asegurando su ejercicio. “Esa sí es la función propia del Estado”, advertía enfáticamente en esa su intervención; a la que se agregaría -en su opinión- “la función de asistencia”, relacionada con la prosperidad material o económica de los individuos, con la ayuda y estímulo de la iniciativa particular y con la prosperidad moral de la colectividad; punto este último, donde el Estado podría ejercer la función docente y tomar tres aptitudes a saber: “se abstiene de enseñar”, “da la enseñanza junto con otro” o “monopoliza la enseñanza” (pp.218-219).

De esas tres aptitudes que el Estado podía tomar en su función docente, en el caso del anteproyecto presentado por Prieto, el senador Rísquez consideraba que se le daba al Estado la tercera. Por ello, afirmó que era “monopolista” lo que iba en contra de lo establecido en la Constitución

vigente para entonces donde se reconocía la libertad de enseñanza como una garantía ciudadana. Por consiguiente, propuso que el anteproyecto no debía ser admitido para su discusión (p. 219). Y así se hizo al aprobarse esta proposición de Rísquez en esa sesión del Senado del 4 de mayo de 1936, con lo cual se produjo el rechazo de ese anteproyecto de Ley de Educación presentado por Prieto Figueroa.

Por otra parte, ante las expectativas de discusión generadas por la introducción de ese anteproyecto en el Parlamento; el episcopado venezolano renovó sus solicitudes en torno a hacer obligatoria la enseñanza religiosa enviando, según sostiene Luque (1999, p. 131), una comunicación a la Cámara del Senado con este propósito. Esta comunicación, junto con otras a favor o en contra de este tipo de enseñanza, pasó a ser estudiada por la Comisión Permanente de Instrucción Pública de este cuerpo, la cual elaboró un informe que presentó en la sesión del 17 de mayo de 1936. En este informe se ratificó la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo XIX en la legislación educativa venezolana que hacía potestativa o voluntaria esta enseñanza; es decir, que sería suministrada a aquellos alumnos o alumnas cuyos padres así lo exigiesen, durante dos horas semanales fuera del horario escolar; en otras palabras, la Comisión se hizo partidaria de la escuela laica.

El debate al respecto no se hizo esperar y en esa sesión del Senado del 17 de mayo de 1936 tuvo lugar nuevamente el enfrentamiento entre los senadores Rísquez y Prieto Figueroa. El primero sostenía, según sus palabras citadas en Luque (1999), que en el informe se establecía “la escuela laica sin Dios”, lo que sería inconstitucional y vulneraba la libertad de conciencia; por tanto, concluía que “el laicismo obligatorio no debe implantarse en Venezuela” (p.132). Por su parte, Prieto, en réplica a lo expresado por Rísquez, afirmaba que la escuela laica no significaba “escuela sin Dios, sino escuela que respeta y acoge a todos los credos, porque quiere unificar todas las creencias para hacer la educación efectiva”; por consiguiente, se trataba de una escuela “no sometida a una confesión determinada” (p. 133). En síntesis, lo que queremos destacar es que con esta discusión se incorporó el aspecto de la enseñanza religiosa en la polémica educativa iniciada a nivel parlamentario a partir de 1936 y que tendrá su punto culminante en 1940 al aprobarse definitivamente una nueva ley de educación.

EL PROYECTO FRUSTRADO DE LEY DE EDUCACIÓN DEL MINISTRO RÓMULO GALLEGOS EN 1936

En el mes de junio de 1936, hubo por parte del ministro de Instrucción Pública de entonces, Rómulo Gallegos, el anuncio de introducir al Congreso otro proyecto de Ley de Educación, pero esta vez elaborado por el propio despacho. Este proyecto, sin embargo, no se introdujo y fue archivado por la presión ejercida por las circunstancias políticas que ocurrían en esos momentos que obligaron al ministro Gallegos a renunciar a su cargo (Luque, 1999).

Como es sabido, Gallegos era una figura prominente vinculada a las fuerzas políticas y sociales que aspiraban una transformación efectiva de la sociedad venezolana después de la muerte de Gómez; quien se incorporó al gabinete del gobierno de López Contreras luego de que este último manifestara cierta apertura política posterior a las protestas populares conocidas como “las Jornadas de Febrero” de 1936. Empero, en el mes de junio, ante la aprobación de la Ley de Orden Público por el Congreso, conocida también como Ley Lara por haber sido el ministro de Relaciones Interiores de entonces, Alejandro Lara Núñez su proponente, la cual tenía como propósito reglamentar las actividades políticas en el país, se realizó una huelga general propiciada por esas fuerzas políticas que conllevó a la mencionada renuncia de Gallegos y a la no presentación de su proyecto de ley de educación (Hermoso, 1991; Moleiro 1992).

EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL DE 1937

En el mes de julio de 1936, el Ministerio de Instrucción Pública pasó a denominarse Ministerio de Educación Nacional por la Ley de Ministerios aprobada en ese entonces. En el mes de abril del año siguiente, el Dr. Rafael Ernesto López, en su condición de ministro de Educación y en nombre del Ejecutivo Federal, en oficio dirigido al presidente de la cámara de diputados del Congreso, notificaba la introducción de un nuevo proyecto de Ley Orgánica de Educación ya terminado a ser discutido por ese cuerpo legislativo en sus próximas sesiones ordinarias.

En la exposición de motivos de ese nuevo proyecto, el ministro López expresaba el propósito fundamental que en su opinión debía perseguir la

educación de acuerdo con el cual, el acervo de prácticas, experiencias y conocimientos de las fuentes civilizadoras había que adquirirlo no tan sólo por medio de la palabra o de la letra escrita, sino también por imitación y formación de nuevos hábitos, reacciones y maneras de pensar. Por esta razón –afirmaba– la presente Ley tendría un fin esencialmente práctico: “el de actuar de abajo hacia arriba, de lo primitivo a lo mejor preparado, de nuestra clases rurales e ignorantes a nuestras clases urbanas y cultas” (MEN, 1937, p. 16); llevando “no la imposición de sistemas o teorías irrealizables, sino una concepción clara de lo que es el medio nuestro y de los hábitos, costumbres y defectos sociales de nuestros pueblos”. Por tanto, se pretendía, según exponía el ministro López, “más encauzar que cambiar, dirigir más que imponer, mejorar lo poco bueno y corregir dentro de lo posible, los malos hábitos y defectos”, agregando además que se trataba de una Ley que carecía de “innovaciones radicales y que no respondía a ideología política alguna; es simple y puramente un reflejo de nuestras necesidades” (pp. 16-17).

En el artículo primero de ese proyecto de ley se definía el principio de la libertad de enseñanza en los siguientes términos: “La enseñanza es libre y como tal constituye el derecho que tiene toda persona natural o jurídica puede fundar cátedras o establecimientos de enseñanza en cualquier rama de la educación” (MEN, 1937, p. 3). Empero, en artículos subsiguientes -5to, 6to, 7mo y 8vo- se recogía también el derecho que asiste al Estado a intervenir en la vigilancia y control del proceso educativo en aspectos como la inspección escolar, los programas de estudio, métodos de aprendizaje, sistemas de evaluación y reconocimiento de certificados y títulos oficiales. Específicamente en este sentido, en el artículo quinto se establecía que “la inspección, funcionamiento, métodos de trabajo y aplicación de los programas de enseñanza, tanto en planteles de educación pública como en los privados inscritos, serán reglamentados por el Ejecutivo Federal” (p.5).

En el sexto se estipulaba que la inspección oficial sería ejercida por el Ministerio de Educación Nacional a través de sus diferentes organismos sobre los establecimientos de educación privada en todos aquellos asuntos relativos al orden público, buenas costumbres, educación física, sanidad y estadísticas escolares. En tanto que los artículos séptimo y octavo contem-

plaban la obligación en la que se encontraban los institutos privados que aspiraban a que sus estudios fuesen válidamente reconocidos para el otorgamiento de certificados y títulos oficiales, a cumplir con las disposiciones establecidas en la Ley de Educación y en sus reglamentos y a realizar para tales efectos la respectiva inscripción en el Ministerio.

En el proyecto se proponía un sistema educativo comprendido básicamente por los niveles de Educación Primaria, Media y Superior, en los cuales la educación a impartir debía adaptarse a las necesidades económicas y sociales del país, estableciéndose que la Educación Preescolar, donde pudiera implantarse, se daría en instituciones como los jardines de infancia, preventorios infantiles y casas hogares.

La Educación Primaria se dividía en dos ciclos de tres años de duración cada uno: Elemental y Superior, a ser cursados obligatoriamente por todos los niños residentes en el país cuyas edades estuvieran comprendidas entre los 7 y 14 años y que no padecieran anormalidades físicas o mentales; empero, se estipulaba también la posibilidad de que el Estado pudiera habilitar las escuelas comunes o crear nuevos establecimientos para dar enseñanza a los mayores de catorce años que no hubieran cumplido a su debido tiempo con la obligación escolar. En el artículo 13 se establecía que sólo este nivel de la Educación Primaria suministrado en las escuelas públicas sería gratuito; contemplándose, sin embargo, la obligación en la que se encontraban propietarios e industriales en suministrar y habilitar gratuitamente espacios y locales para el establecimiento de escuelas primarias. En el caso de las empresas mineras y las encargadas de la explotación de hidrocarburos que tuvieran a su cargo más de cien obreros, estaban obligadas a costear la educación primaria de la población escolar que de ellos dependía (pp. 6-14).

La distribución de las materias y trabajo tanto de los grados de la Educación Primaria Elemental como de la Educación Primaria Superior se haría conforme a los programas oficiales de enseñanza elaborados por el ministerio que serían revisados anualmente y adaptados a las modalidades de las escuelas urbanas y rurales. Estos programas de estudios versarían sobre la naturaleza, la vida social, conocimientos instrumentales y actividades manuales y artísticas. En cuanto a la enseñanza religiosa, en el artículo 27 se es-

tipulaba que la misma sería suministrada a los niños cuyos padres así lo exigieran y para tales efectos, se consagraban dos horas semanales. Con ello, se acogía en el proyecto la tradicional fórmula que sobre este tipo de enseñanza existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX.

La Educación Media abarcaría las siguientes “ramas” o especialidades: Educación Secundaria dividida en dos ciclos, de dos años el primero y tres el segundo, suministrada en los liceos o colegios y conducente al título de bachiller; educación pedagógica desarrollada en las escuelas normales primarias con dos ciclos también de dos y tres años respectivamente conducente al título de maestro de Educación Primaria; Educación Artística recibida en las Escuelas de Artes Plásticas, Música y Artes Escénicas y Declamación y la Educación Técnica Industrial y Educación Especial que se darían respectivamente en las Escuelas de Técnica Industrial, en las de Artes y Oficios de mujeres, en las Escuelas de Comercio donde sus cursantes obtendrían el diploma de Perito Comercial, en los Institutos de Administración y Hacienda donde se prepararían Administradores y Secretarios Comerciales y en las Escuelas Normales de Enfermeras y de Enfermeras donde se otorgarían los títulos de Maestra de Enfermeras y de Enfermera.

Para el ingreso en cualquiera de esas especialidades de la Educación Media se requería el certificado de Educación Primaria Superior. Es de destacar que, salvo el primer ciclo de la Educación Secundaria y de la Educación Pedagógica, los estudios realizados en estas especialidades no guardaban relación alguna entre sí; es decir, se desarrollaban de manera paralela; asimismo los títulos y certificados de la Educación Secundaria, pedagógica y enfermería serían los únicos que permitirían proseguir estudios en la Educación Superior como veremos a continuación (MEN, 1937, pp. 14 y ss).

La educación superior comprendía los estudios suministrados en las universidades, los Institutos Pedagógicos, los Institutos de Geología, las Escuelas de Parteras y en todos aquellos otros establecimientos donde se requiera el certificado de Educación Media correspondiente. En el caso de las universidades se dejaba aclarado que su organización y funcionamiento serían objeto de una ley especial; no obstante, para su ingreso era indispensable el título de bachiller en la respectiva especialidad que se de-

seaba cursar, el cual sería otorgado privativamente por las universidades a los egresados de la Educación Secundaria, luego de la rendición previa de un examen integral. Los Institutos Pedagógicos otorgarían los títulos de Bachiller en Pedagogía, Profesor de Educación Media y Licenciado en Pedagogía y para su ingreso se exigiría el título de Maestro de Educación Primaria o el de Bachiller en Filosofía. En los Institutos de Geología se otorgarían el título de Geólogo y en las Escuelas de Parteras el de Partera.

Asimismo, en el proyecto se trataban aspectos relacionados con el personal docente, estableciéndose como condición para el ejercicio de cualquier cargo docente, el respectivo título profesional. Igualmente se estipulaban disposiciones referidas a la disciplina y régimen escolar, la inspección, la reválida de títulos y sobre la constitución de un Consejo Nacional de Educación, organismo de carácter técnico adscrito al Ministerio de Educación destinado a la organización de la Educación Primaria, Media y Normal.

A diferencia de lo ocurrido en 1936, el proyecto de Ley de Educación presentado por el ministro López fue admitido por el Congreso para su discusión. Es de observar que en esta oportunidad se trató de un Congreso cuya composición parlamentaria se había renovado parcialmente producto de la realización de unas elecciones de segundo grado en el mes de febrero de 1937, correspondiendo la mayor proporción a representantes afectos al gobierno de López Contreras. No obstante, las nuevas fuerzas políticas propiciadoras de una democratización efectiva de la sociedad venezolana para entonces lograron incorporar una importante minoría en ambas Cámaras, constituida por los senadores Luis Beltrán Prieto Figueroa e Ibrahím García y los diputados Rómulo Gallegos, Antonio Noguera, José Rojas Contreras, Héctor Guillermo Villalobos, Rafael Belloso Chacín, Martín Pérez Guevara, Manuel Matos Romero, Jesús Enrique Lossada, Ambrosio Oropeza, Julio Alvarado Silva, César Camejo Oberto y Francisco Bereciartu, entre otros (Luque, 1999).

Las discusiones sobre ese proyecto de ley se concentraron a nivel de la Cámara de Diputados donde había sido introducido por el mencionado ministro López. En esas discusiones nuevamente fueron tratados los temas y argumentos sobre el Estado Docente, la libertad de enseñanza, la supervisión oficial, la escuela laica, la obligatoriedad de la enseñanza

religiosa, entre otros; temas estos preludiados en los debates escenificados al respecto en el año de 1936 como ya hemos visto. Es de destacar, sin embargo, el llevado a cabo en la sesión del 24 de junio de 1937 durante el desarrollo de la segunda discusión en la citada cámara de diputados de este proyecto de ley donde se debatió sobre el aspecto de la nacionalización de la Escuela Primaria, el cual cobró particular relevancia por existir para entonces una alta proporción de institutos educativos regentados por congregaciones religiosas extranjeras y vinculársele también con la problemática de la educación religiosa.

La discusión sobre el tema en cuestión se planteó, luego que la comisión de educación de diputados presentó en esa sesión un informe escrito sobre el proyecto de ley en el cual, a la redacción original del artículo primero referido a la libertad de enseñanza reconocida como un derecho de toda persona natural o jurídica para fundar establecimientos educativos y el cual comprendía también un parágrafo único que establecía que sólo podrían ser maestros, profesores, inspectores, miembros de los consejos, comisiones y delegaciones de educación o examinadores, las personas que reunieran condiciones de moralidad e idoneidad indispensables para el ejercicio de dichos cargos; la mencionada comisión de diputados consideró prudente agregar un segundo parágrafo donde estipulaba que “en la Educación Primaria, todos esos funcionarios deberían ser venezolanos” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VI, Doc. N° 69, p. 228).

La oposición a la inclusión de ese parágrafo segundo estuvo liderada por el diputado Inocente Carvallo, quien sostuvo que lo contemplado en él contrariaba lo contenido en el propio artículo primero del proyecto de Ley de Educación propuesto, al privarse a los profesores y maestros no venezolanos del derecho a fundar cátedras o establecimientos de enseñanza; igualmente contrariando el espíritu existente al respecto en la nueva constitución nacional aprobada en julio de 1936 que, en su opinión, era “muy liberal” en materia de enseñanza y entraba también en contradicción –decía– “con lo generalmente establecido donde quiera que tenga asiento la civilización, puesto que en todas partes se trata de apoyar todo movimiento que propenda a educar, así venga ese movimiento de los extranjeros o de los nacionales” y terminaba su intervención el diputado Carvallo advir-

tiendo que la aprobación del referido párrafo en los términos expuestos, implicaría la clausura de una gran cantidad de institutos de enseñanza en momentos cuando más eran requeridos por el país (p. 230 y ss).

A lo sostenido por Carvallo se sumó lo dicho por los diputados David Gimón (hijo) y Tulio Chiossone en sus respectivas intervenciones. El primero afirmaba que la aceptación de ese párrafo acarrearía como consecuencia la cesación inmediata de una importante proporción de institutos educativos que funcionaban en diversas ciudades del país; lo que, en su opinión, sería “una eliminación funesta para la instrucción en Venezuela”, porque no había por entonces los elementos suficientes para reemplazarlos (p. 237); rechazando además uno de los argumentos principales dados por los diputados que defendían la incorporación de ese párrafo en la ley, según el cual, con la nacionalización de la Escuela Primaria se buscaba evitar la penetración extranjera en la formación de la conciencia de los niños venezolanos, en particular, de aquellos que habitaban en las regiones fronterizas; alegando Gimón al respecto, que en el proyecto se otorgaba la potestad al Estado para clausurar cualquier establecimiento educativo cuando en éstos se atentara contra los valores de la nacionalidad.

Por su parte, el diputado Chiossone alegó razones jurídicas para rechazar no sólo el párrafo segundo agregado por la comisión de educación, sino inclusive el primero referido a las condiciones de idoneidad y moralidad que debían poseer las personas para el ejercicio de cualquier cargo docente y que ya lo traía como “único” la redacción original del proyecto de Ley de Educación como hemos señalado. En este sentido, calificó de “inconstitucionales” a ambos párrafos por establecer restricciones a la libertad de enseñanza consagrada como una garantía para todos en la Constitución Nacional de 1936: “La Constitución –decía– no fija restricciones en esta garantía, y hay que tener en cuenta en derecho Político que las restricciones a las garantías constitucionales son siempre de carácter fundamental y no restricciones especiales establecidas por otras leyes”. Por consiguiente, en cuanto al párrafo primero o “único”, continuaba diciendo Chiossone, “...encuentro que este párrafo establece una excepción, la cual puede ser cierta para los institutos de carácter oficial; pero de ninguna manera puede abarcar la enseñanza privada, porque ello coarta-

ría el derecho a la libertad de enseñanza asegurada por la Constitución Nacional” (p. 241). Y en relación con el segundo párrafo afirmaba que “en principio, los extranjeros gozan en Venezuela de los mismos derechos de los venezolanos, y dice la Constitución que nunca esos derechos y deberes podrán ser mayores que los de los venezolanos; es decir, que siempre serán iguales, y que la ley determinará esa igualdad” (p.242).

Por esas razones de carácter jurídico, el diputado Chiossone no dio su aprobación a ninguno de los dos párrafos; proponiendo, sin embargo, que el primero o único fuese modificado limitando la aplicación de lo establecido en él, solamente a los institutos oficiales y su redacción -en su opinión- debía hacerse en los siguientes términos: “En los institutos oficiales sólo podrán ser maestros, profesores, etc., etc; y lo demás contenido en él debía quedar igual...” (p.243).

En la citada sesión de 24 de junio de 1937 de la Cámara Baja del Congreso, la defensa de la incorporación de ese párrafo segundo al articulado de la Ley de Educación la realizó el diputado Rómulo Gallegos, quien había sido uno de los miembros de la Comisión que lo elaboró. En sus intervenciones, Gallegos expuso el motivo fundamental que llevó a la Comisión a tal proposición, el cual no era otro que “el supremo interés de la nacionalidad venezolana; que el espíritu venezolano se forme en la escuela venezolana y con maestros venezolanos” (p.223); evitándose con ello la penetración extranjera a través de las escuelas, en particular, en aquellas ubicadas en las regiones más internadas del país como Guayana, donde, según exponía, se enseñaba “en idioma y espíritu inglés” o en la región fronteriza con Colombia donde esa penetración –decía– había tomado para entonces “un carácter muy peligroso” (p.223 y ss).

Asimismo, Gallegos sostenía que con la nacionalización de la Escuela Primaria se perseguía incentivar la formación del personal docente venezolano, el cual, consideraba, se encontraba en esos momentos en competencia desleal con el extranjero. “La verdad -afirmaba- es que la competencia que le hace el profesor extranjero al nacional, es ruinoso para éste. Si han desaparecido los grandes institutores y no han sido reemplazados por los modernos, no es por falta de vocación” (p.268). Sin embargo, advertía que no se trataba de una posición anticlerical, ni de clausurar los institutos

en manos de extranjeros, ni de su exclusión total de la enseñanza donde podían seguir ejerciéndola, pero a nivel de la Educación Media y Superior cuando se necesiten de ellos, más no en la Escuela Primaria.

Partidarios de esa nacionalización de la Escuela Primaria fueron también los diputados Jesús Enrique Lossada, Héctor Guillermo Villalobos y José Rojas Contreras. El primero, quien formó parte de la Comisión al igual que Gallegos, reafirmó lo expresado por este último al sostener que la razón de la incorporación del párrafo segundo era “evitar la penetración de ideas y doctrinas extrañas, que puedan influir sobre la niñez y sobre la juventud (...) que en ciertos lugares limítrofes de la República va creciendo cada día...” (p. 230). En tanto que el segundo, es decir, el diputado Villalobos, en refuerzo de esta idea, narró el hecho acontecido para entonces a un funcionario de del Ministerio de Educación que visitaba a la principal escuela primaria de la región de Guayana, donde los niños lo habían recibido cantando la Marcha Real Inglesa y concluía que el tener una Educación Primaria en manos de maestros venezolanos constituía una aspiración de vieja data: “La nacionalización de la escuela primaria es algo –decía– que está desde hace muchísimos años en el espíritu y en la conciencia de los hombres progresistas de Venezuela” (p.235).

Por último estuvo la intervención del diputado Rojas Contreras, quien para justificar lo establecido en el párrafo segundo, atribuyó a la presencia del personal docente extranjero la casi inexistencia y posible desaparición en esos momentos de los maestros venezolanos: “Los ha habido –decía–, y parece que nos los va a haber más, por desgracia” (p.249), y se preguntaba, “¿Cuál es la causa de que hayan desaparecido? La causa es la escuela extranjera; y cuando incluimos el párrafo segundo –continuaba diciendo–, quisimos vindicarnos ante la conciencia venezolana; nosotros queremos trabajar porque se realice la escuela venezolana” (p. 249). También señalaba como razón para la admisión de ese párrafo, como punto personal suyo, el evitar la lucha de clases en Venezuela. “¿En qué sentido –expresaba– puede influir la escuela extranjera en la lucha de clases venezolanas? En la forma siguiente: la clase media, más o menos acomodada, y la clase realmente acomodada, envían sus hijos a los institutos de los extranjeros (...) pero los muchachos de la clase media pobre, y los de la clase

pobre propiamente dicha, se desvincularán totalmente, desde su primera niñez, de los otros niños de las otras clases sociales. Desde allí empieza a nacer la división de las clases” (p.250). Terminaba Rojas Contreras afirmando que la discusión que se estaba dando en torno a problemática de la nacionalización de la escuela primaria tenía como trasfondo el que una enorme cantidad de maestros extranjeros estaban dedicados al sacerdocio, asociándola, pues, de esta manera, a la cuestión religiosa.

Luego de la intervención de Rojas Contreras, el debate asumió rasgos encrespados y beligerantes, donde los partidarios de la inclusión o no de ese párrafo segundo radicalizaron sus posiciones con argumentos de variada índole y al cerrarse el mismo -el debate- y someterse a votación el artículo primero con la mencionada modificación introducida por el diputado Chiossone, resultó aprobado; rechazándose con ello, la incorporación del párrafo segundo propuesto por la Comisión de Educación.

En definitiva, el proyecto de ley de educación presentado por el ministro López en 1937 no fue sancionado por el Congreso y su discusión no pasó del nivel de la Cámara de Diputados. Es de observar, sin embargo, como veremos más adelante, que los próximos proyectos sobre esta materia introducidos también por el Ejecutivo Nacional - los de 1939 y 1940 - contemplaban entre sus artículos la disposición de que la enseñanza debía darse en idioma castellano y enfatizaban que las asignaturas relacionadas con la nacionalidad venezolana debían estar en manos de docentes venezolanos por nacimiento.

EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL DE 1939

En agosto de 1938, el ministro López fue sucedido en el cargo por el Dr. Enrique Tejera, quien introdujo en el mes de mayo de 1939 un nuevo proyecto de Ley de Educación Nacional en el Congreso que se había renovado parcialmente una vez más como resultado de otras elecciones de segundo grado realizadas en el mes de febrero del segundo de los años mencionados. Al igual que en 1937, el gobierno de López Contreras obtuvo la mayoría en ambas Cámaras. Sin embargo, la minoría que representaba a las fuerzas políticas partidarias de una democratización más efectiva de la sociedad venezolana para entonces, se vio robustecida por el ingreso de nuevos parla-

mentarios, especialmente, en la Cámara de Diputados como Andrés Eloy Blanco, Juan Pablo Pérez Alfonzo, Luis A. Pietri, Ricardo Montilla, Lorenzo Vivas, Juan Guillelmi, Francisco Urdaneta, entre otros. También por parte del sector oficial se incorporaron a esta Cámara figuras como Carlos Ramírez Mac Gregor, Alberto Lozada Casanova, Enrique Pimentel Parilli, Luis Eduardo Santos Stella, Pedro José Lara Peña, Tito Gutiérrez Alfaro, entre otros, que jugaran un papel importante en las discusiones mantenidas en el Congreso tanto sobre este proyecto de Ley de Educación presentado en 1939 como sobre el introducido en 1940 (Luque, 1999).

En la exposición de motivos del proyecto de Ley de Educación de 1939, el ministro Tejera subrayaba la necesidad de concretar definitivamente la reforma de la legislación educacional como “una de las aspiraciones más vehementes de la República” (Tejera, 1939, p.3) para entonces y que el gobierno de López Contreras se había propuesto realizar “inequívoca y unívocamente” desde sus propios inicios; al mismo tiempo que señalaba lo que, en su opinión, había obstaculizado hasta esos momentos la cristalización de esa aspiración, convirtiéndola en una tarea delicada: “... circunstancias especiales –decía–, entre las cuales no es la de menor influencia la irritabilidad y agresividad con que se manifestaban las tendencias y opiniones opuestas en esta materia (la educativa), hacían la labor eminentemente delicada, ya que impedían pulsar serenamente y con tino, todas las condiciones que se imponen al tratar de fijar en normas legales la aspiración popular” (p.3), y continuaba diciendo, que hacer lo contrario “habría sido dictar leyes de grupos, de opiniones personales, que no pasarían de ser sino ensayos precarios...” (p.3).

Superado “ese estado de hipertensión colectiva” (p.3), términos estos empleados por el propio Tejera para calificar la confrontación que sobre la materia educativa se desarrollada en esos años; consideraba, pues, este ministro, en esa exposición de motivos, que estaban dadas las condiciones para intentar la tan ansiada reforma educacional que tendría –expresaba– como propósito fundamental fijar los nuevos cauces por donde ha de marchar hacia el futuro la gran tarea de enseñar a nuestro pueblo; enseñando para la vida cívica; enseñando para la profesión y el arte; enseñando, en fin, para la vida del espíritu, a objeto de que pueda caminar solo y libre por

los senderos de la democracia y del republicanismo, que son las metas más honorables de la vida social” (p.3).

Reforma esa que se plasmaba, sostenía, en el proyecto de ley que presentaba para su discusión y respectiva aprobación por el congreso. Aclaraba, sin embargo, que se trataba de “una ley de transición” que serviría para “el sondeo y el diagnóstico exacto” de la situación educativa del país durante esos años y que, sobre los resultados obtenidos, se estructuraría “con caracteres más firmes y precisos la legislación educacional del porvenir”. Por ello, en el proyecto introducido “se había tomado como base la legislación actual (se refiere Tejera a la Ley de Instrucción de 1924), incorporando aquellas modificaciones que, dentro de un criterio sincretista, aparecen como las más aconsejables y estables para el clima social en que vivimos”, sostenía el ministro Tejera (p.4). Igualmente exponía el procedimiento seguido para la elaboración de este proyecto de ley, dejando constancia de que fue el resultado de una amplia consulta. En este sentido afirmaba que:

El proyecto primitivo fue elaborado por el Consejo de Instrucción y, en lo tocante a Universidades, por el Profesorado de Educación Superior. Sometido a la consideración del Despacho y después de revisado y corregido en unión del Consejo de Instrucción, se hizo estudiar por los miembros del personal docente, oficial y particular, y por las asociaciones estudiantiles, hasta que, por último, fue discutido por un numeroso grupo de profesionales donde estaban representadas todas las tendencias y las opiniones más encontradas, hasta quedar en la forma que hoy tiene (p.4).

En el artículo primero del proyecto de ley de 1939, se reproduce el concepto constitucional de la libertad de enseñanza: “La enseñanza es libre y constituye un derecho que tiene toda persona para fundar cátedras o establecimientos docentes” (MEN, 1939, p. 31). Lo que equivalía, según lo sostenido por el ministro Tejera en su exposición de motivos, mantener el contenido del artículo 7º de la Ley de Instrucción Pública de 1924 vigente en esos momentos, pero “con ligeras modificaciones que afectan más a la forma que al fondo” (Tejera, 1939, p. 4).

Del mismo modo se contempla el tradicional derecho del Estado de intervenir en la vigilancia, control e inspección de la educación tanto oficial como privada, presente también en esa legislación educativa de 1924 y en

otras anteriores. A este respecto, en el artículo octavo del proyecto se establecía que “el Ministerio de Educación Nacional inspeccionará, por medio de los funcionarios y organismo que de él dependan, todos los planteles oficiales y privados inscritos, a fin de que en ellos se cumplan la ley y los reglamentos respectivos”; y en cuanto a los no inscritos esta inspección comprendería todo lo relacionado con el orden público, las buenas costumbres, la educación física y la higiene escolar (MEN, 1939, p.33).

En sentido similar, en el artículo séptimo se disponía el deber en que estaban los planteles privados en los cuales se cursaran estudios correspondientes a cualquier nivel del sistema educativo, y que aspiraban el reconocimiento y validación de los mismos para la expedición de los certificados, diplomas o títulos oficiales, de inscribirse en el Ministerio de Educación y cumplir con las disposiciones de la ley y sus reglamentos. Pero con una variante novedosa, según lo afirmaba el ministro Tejera en la exposición de motivos, que esa inscripción debía renovarse al principio del año escolar “...a fin de estimular la labor educativa del plantel y garantizar a sus usuarios la bondad de las condiciones materiales de los establecimientos” (Tejera, 1939, p. 4); haciendo luego los institutos privados el anuncio público y por escrito de esa inscripción.

En el artículo segundo se estipulaba que “en todos los establecimientos de educación la enseñanza debe darse en idioma castellano” (MEN, 1939, p. 31); con lo que se acogía expresamente en el proyecto de Ley de Educación de 1939, la preocupación que sobre esta materia había originado fuertes enfrentamientos y discusiones en el Parlamento en los años anteriores como se ha indicado, la cual, según el ministro Tejera, adquiriría para esos momentos “carácter de perentoriedad al tomar en cuenta que nuestro país es un país de inmigración y que al imponer el castellano en la enseñanza se facilita la venezolanización del extranjero, al mismo tiempo que se robustece los vínculos de un noble hispano-americanismo” (Tejera, 1939, p. 4). No obstante, se dejaba constancia en este mismo artículo a través de su parágrafo único, que para la enseñanza de idiomas extranjeros se podía usar aquel idioma que fuera objeto de estudio.

De acuerdo con el artículo tercero del proyecto de Ley de Educación de 1939, el sistema educativo debía comprender los niveles de Educación

Primaria, Secundaria, Normal, Especial y Superior; excluyéndose u omitiéndose en esta estructuración el nivel de Preescolar que sí aparecía contemplado, aunque de manera optativa su establecimiento, en el proyecto de 1937 como hemos indicado. En el artículo cuarto se reconocía como obligatoria para todos los mayores de siete años sólo el primer ciclo de la Educación Primaria de los dos en que se dividía este nivel: Elemental de cuatro grados y Complementario de dos; no fijándose así límite superior a esta obligatoriedad, pero sí restringiendo o disminuyendo los grados a cursar: no los seis de la Escuela Primaria como se proponía en el proyecto de 1937, sino cuatro. Asimismo, se establecía una especie de corresponsabilidad de los padres y representantes en la educación al obligárseles a enviar a sus hijos a la Escuela Primaria, bajo la aplicación de penas y multas si no cumplían con este deber (MEN, 1939, pp. 31 y ss).

En el artículo quinto se estipulaba la gratuidad de los estudios en todos los establecimientos oficiales sin importar el nivel educativo; en otras palabras, no se circunscribiría esta garantía sólo a la Escuela Primaria como se había contemplado en el anterior proyecto de 1937, sino que abarcaría también los estudios cursados en los niveles restantes. Es probable que el reconocimiento de la gratuidad de la educación en los términos planteados en este artículo quinto del proyecto de 1939, haya sido el resultado de “la amplia consulta” a la que este último fuera sometido por el propio ministro Tejera tal como se indicó en párrafos precedentes; por cuanto éste último era partidario de la gratuidad limitada y así lo hizo constar en la memoria y cuenta del despacho de educación correspondiente al año 1938, que le tocó presentar en el mes de marzo de 1939 donde afirmaba que “no debemos olvidar que nuestra carta fundamental prevé sólo la instrucción primaria, gratuita y obligatoria; pero no así, la secundaria, superior y especial” (Fernández, 1981, t. V, p. 181).

No obstante, el reconocimiento de esa gratuidad amplia, en el proyecto de Ley de Educación de 1939 se estampaba la obligación en la que se encontraban los propietarios agrícolas o pecuarios y las empresas industriales y mineras de hidrocarburos de colocar a la disposición del Estado de lugares o espacios para el establecimiento de escuelas o de costear los estudios del primer ciclo de la Educación Primaria a los hijos de sus obreros.

Ese primer ciclo (Educación Primaria Elemental) del nivel de Educación Primaria, según el proyecto, sería suministrado en establecimientos divididos en dos clases: Escuelas Urbanas Graduadas y Escuelas Rurales. En las primeras la enseñanza sería cíclica y constaría de cuatro grados a cursar en cuatro años y en las segundas duraría igual número de años. El plan de estudios de las escuelas urbanas comprendería materias fundamentales como lectura, escritura, redacción y ortografía; materias de contenido como aritmética, nociones sobre el cuerpo humano, educación moral y cívica, prácticas de urbanidad, geografía e historia de Venezuela y materias de expresión como dibujo, canto, trabajos manuales y literatura. En tanto que el plan de estudios de las escuelas rurales además de comprender esas mismas materias, abarcaría también la enseñanza agrícola, pecuaria o industrial, según las características propias de cada región (MEN, 1939, pp. 40 y ss).

Por su parte, el segundo ciclo o el de la Educación Complementaria en que se dividía el nivel de Educación Primaria, constaría de dos grados a ser cursados en las escuelas graduadas durante dos años. En su plan de estudios se ampliarían los conocimientos de la Educación Primaria Elemental y se iniciarían en los aprendizajes de oficios manuales y de industrias propias de cada región. En cuanto a la enseñanza religiosa a ser contemplada en este nivel, en el artículo quince se establecía que este tipo de enseñanza sería suministrado a los niños cuyos padres la exigieran; haciéndola, pues, una enseñanza opcional y en tal caso, se consagraban dos horas semanales, acogiéndose así en el proyecto de Ley de Educación de 1939, la tradicional fórmula que sobre el particular existía en la legislación educativa venezolana desde finales del siglo XIX.

Al igual que la Primaria, se proponía que el nivel de Educación Secundaria estuviera dividido en dos ciclos: el primero tendría características de formación general y duraría tres años y el segundo sería de especialización en filosofía y letras, en ciencias físicas y naturales o en ciencias físico-matemáticas, con una duración de dos años. Al final de estos estudios secundarios se obtenía el título de bachiller en la especialidad correspondiente, cuya expedición sería función privativa de las universidades, luego de la rendición de una prueba integral que, al mismo tiempo, serviría de “examen de admisión

comprobatorio de la posesión, por parte del aspirante, de bases sólidas para el estudio de una carrera profesional” (Tejera, 1939, p. 8).

Paralelamente al nivel de educación secundaria, se proponía la educación normal que estaría dividida en normal urbana y normal rural. la primera se cursaría en cuatro años y otorgaría el título de maestro de educación primaria urbana y la segunda tendría una duración de tres años y conduciría a la obtención del título de maestro de educación primaria rural; con esta división en los estudios de este nivel se buscaba que estuviera “de acuerdo -decía el Ministro Tejera- con las necesidades de nuestro vida social y económica” (p.6).

La educación especial también constituiría un nivel a desarrollar de manera paralela y aislado de los dos anteriores: la educación secundaria y normal y comprendería las escuelas de artes plásticas y aplicadas, las de música, las de arte escénico y declamación, los planteles para la enseñanza de la técnica industrial y comercial, los de artes y oficios, las escuelas de enfermeras y de parteras. Salvo las dos últimas donde se obtendrían los títulos de enfermería y partería respectivamente, las demás conducían al otorgamiento de certificados en las especialidades correspondientes.

Además del paralelismo con que se desarrollarían la educación secundaria, normal y especial; casi todos los cursos y especialidades de estos niveles educativos, con excepción de los estudios secundarios donde se obtendría el título de bachiller que permitía el acceso a la universidad y los de la educación normal urbana donde se otorgaría el título de maestro de educación primaria urbana con el cual se hacía lo propio en el instituto pedagógico, se hallaban organizados, según el proyecto de Ley de Educación de 1939, con características de niveles terminales. Es decir, que los certificados, diplomas o restantes títulos obtenidos en ellos, no permitirían la prosecución de los estudios de aquellos que los cursaran, estableciéndose así, una especie de “techo” o límite a sus aspiraciones. Por otra parte, estos niveles tampoco aparecían estructurados en este proyecto en uno solo (educación media) como había sido su propuesta en el proyecto de Ley de Educación de 1937.

En cuanto a la educación superior, la misma se suministraría en las universidades, en cátedras universitarias establecidas aisladamente y el en Instituto Pedagógico. Para su ingreso se requería el título de bachiller en la es-

pecialidad correspondiente al tipo de estudios profesionales que se aspiraba cursar. El acceso al Instituto Pedagógico podía realizarse con el título de bachiller o con el de maestro en educación primaria urbana. Además de la expedición privativa del título de bachiller por parte de las universidades, éstas podían conferir dos clases de títulos: uno profesional, que se obtendría previa presentación de un examen integral y que capacita para el ejercicio en la profesión respectiva y otro académico, de carácter no obligatorio, que se obtendría mediante la presentación de un trabajo original o tesis. Los estudios cursados durante tres años en el Pedagógico conducirían a la obtención del título de profesor en educación secundaria (MEN, 1939).

Asimismo, en el proyecto de Ley de Educación de 1939, se trataban asuntos referidos al gobierno de las universidades, proponiéndose que sus autoridades fuesen nombradas por el Ejecutivo Federal con duración determinada y escogidas de ternas que serían enviadas por los Consejos de las escuelas respectivas y representantes del estudiantado. Los consejos universitarios estarían integrados por el rector, los presidentes de todas las escuelas y el vicerrector.

Finaliza ese proyecto con apartados o capítulos dedicados al consejo técnico de educación, que sería un organismo asesor del ministerio de educación nacional con amplias atribuciones encargado de la planificación y evaluación de los niveles de educación primaria, secundaria, normal y especia. Igualmente, capítulos referidos al personal docente, estableciéndose como requisito para el ejercicio de cualquier cargo docente, la posesión del correspondiente título profesional. También apartados relativos a la inspección escolar, la disciplina y la equivalencia y reválida de títulos.

Entre los meses de mayo y julio de 1939, el proyecto de Ley de Educación sufrió las tres discusiones reglamentarias previstas para tales efectos en el seno de ambas Cámaras del Congreso Nacional; centrándose la atención en la mayoría de las sesiones que comprendieron esas discusiones, en debatir el artículo 15 referido a la instrucción religiosa. En la sesión del 2 de junio cuando ocurría la tercera discusión de este proyecto en el Senado, donde inicialmente había sido introducido por el ministro Tejera, a proposición del senador Tomás Liscano, se modificó la redacción original del citado artículo en la forma siguiente: “Dentro del horario escolar se

consagran dos horas semanales a la enseñanza religiosa. Quedan excluidos de esta enseñanza los niños cuyos padres así lo exijan” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VI, Doc. N° 73, pp. 325-326).

Con esa modificación se establecía que la enseñanza religiosa se incluyera dentro del plan de estudios de la Escuela Primaria, como una asignatura más y se dejaba en libertad a los padres de familia de pedir que se eximiera a sus hijos de cursar tal enseñanza. De este modo se invertía los términos de la tradicional fórmula que sobre el particular existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, según la cual, la enseñanza religiosa sería impartida a los alumnos cuyos padres así lo exigieran y en tal caso se dedicarían dos horas semanales.

Una vez aprobado el proyecto de Ley de Educación de 1939 en la Cámara del Senado, fue remitido a la de diputados, donde también las discusiones estuvieron centradas en debatir la enseñanza religiosa. En esta Cámara, sin embargo, se restituyó la redacción original del artículo 15 produciéndose una disparidad con lo decidido sobre esta cuestión en el Senado por lo que en definitiva este proyecto no fue sancionado por el congreso. Ante este hecho, el ministro Enrique Tejera presentó su renuncia al cargo que hizo pública a través de una emotiva carta-testimonio dirigida el 18 de julio del mencionado año al presidente Eleazar López Contreras y publicada en la prensa al día siguiente en la que asumía la total responsabilidad en la no aprobación del proyecto. Así decía:

Anoche al saber el fracaso del proyecto de Ley de Educación Nacional no pude evitar cierta amargura, debo decíroslo señor presidente: en esa ley llegué a abrigar la esperanza que fuese un día motivo de satisfacción de vuestro gobierno (...) La Ley fue impugnada. No pasó. Mía ha sido la derrota. He sido yo quien ha intentado esa acción. He perdido. Estoy a vuestras órdenes (*El Universal*, 19 de julio de 1939, p. 1).

Y a continuación en esa misma carta apuntaba el ministro Tejera el motivo que en su opinión había impedido la aprobación de la Ley: la mezquindad entre las fuerzas sociales y políticas dentro del Congreso al tratar el asunto educativo:

Al llegar a las Cámaras aquel proyecto de ley tuve la simplicidad de creer que la irritabilidad y agresividad con que suelen tratarse ciertos tópicos

no llegaría hasta querer dictar leyes de grupos, de opiniones personales. No pensé que ese proyecto de ley no habría de servir sino de gimnasio para desperezar lenguas muchos años dormidas. Fue una simplicidad, os lo confieso señor presidente. Olvidé que nuestra política se caracteriza por la falta, -en las distintas clases sociales-, de una clara conciencia de sus necesidades, lo que las imposibilita para orientarse de conformidad con fórmulas ideológicas. Entre nosotros, políticos y no políticos, se dejan en su mayoría guiar más por emociones, por simpatías, por afectos que por principios, y se entregan así fácilmente al proselitismo en sus formas más rudimentarias... (*El Universal*, 19 de julio de 1939, p. 1).

LA POLÉMICA EDUCATIVA EN EL PARLAMENTO VENEZOLANO DE 1940

EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL DE 1940 Y SUS ASPECTOS CONTENTIVOS

Luego de la renuncia del ministro Tejera, le sucedió en el despacho de educación el Dr. Arturo Uslar Pietri nombrado por decreto del presidente López Contreras de fecha 19 de julio de 1939, siendo el titular más joven para entonces en asumir esa responsabilidad, apenas contaba con treinta y tres años de edad. En el ejercicio de sus funciones, al ministro Uslar le correspondió presentar en las sesiones ordinarias del Congreso celebradas en abril de 1940, la memoria y cuenta de la actuación del ministerio de educación durante el año civil de 1939.

En la introducción a esa memoria expuso el ministro Uslar, un conjunto de conceptos que, en su opinión, debían orientar la reforma de la educación venezolana a realizar para esos años y en los cuales se expresaba también la posición sostenida por el gobierno de López al respecto. Entre tales conceptos exponía, en primer lugar, lo que podría entenderse como el sentido y propósito que debía tener la educación a suministrar:

Se trata –decía Uslar– de dar a todo un pueblo, disperso en un enorme territorio, trabajado por las más variadas influencias étnicas, mesológicas y sociales, una educación que, al hacer activas sus potencias morales y materiales, asegure a la Patria el máximo de servicio útil de sus hijos en todos los campos (en Fernández, 1981, t. V, p. 181).

De la educación primaria afirmaba el ministro que ella constituía “la clave, la esencia y la condición necesaria de todo el sistema educacional”;

por lo que una deficiente o mala orientación de este nivel o “rama”, como se le denominaba durante esos años, desnaturalizaría o anularía “la eficacia de todas las otras ramas de la enseñanza, y lo que es peor, se desnaturaliza y anula la capacidad latente del hombre en el niño” (p. 182). Igualmente sostuvo la necesidad de que el contenido de esa educación respondiera al entorno histórico-cultural y geoeconómico donde se impartiera: “En un país de tan variados escenarios geográficos –decía–, donde las condiciones mesológicas y, consecuentemente, la actividad económica, cambian de una región a otra, la enseñanza no puede tener un contenido único”. De allí que, según Uslar, era necesario que “la escuela esté en lugar por algo más que la resolución administrativa, por su decidida orientación hacia el lugar, como fuerza transformadora y suscitadora de energías y por el entronque regional que sepa dar a los temas generales de la docencia”. En otras palabras, la escuela primaria debía responder a las condiciones específicas del medio rural o urbano (p.182).

A continuación, el ministro Uslar reseñaba en la Introducción a esa memoria del despacho de educación, los logros cuantitativos tanto en el crecimiento de las escuelas como en la inscripción escolar alcanzados en la Educación Primaria durante el gobierno de López Contreras hasta el mencionado año de 1939. Si en 1935 existían 2.161 escuelas primarias, de las cuales, 1.372 eran Escuelas Federales, para el año en cuenta había aumentado a 5.499, de las cuales, 2.325 eran Federales. Si la inscripción era en 1936 de 137.126 alumnos (el 19.9 % de la población en edad escolar censada), para ese año de 1939, la inscripción en primaria se elevó a 295.462 alumnos; es decir, el 41.03 % de una población escolar estimada en 720.000. Agregó además a estos datos, el aumento que había experimentado el presupuesto que el Ministerio invertía en este nivel: si en 1935 había sido de Bs. 5.812.206, para 1939 era de Bs. 13.592.229 (pp.182-183).

Sobre esos logros cuantitativos, decía Uslar, el gobierno de López Contreras podía “legítimamente enorgullecerse de haber realizado una gran labor educacional”. Sin embargo, afirmaba que, para asegurar teóricamente la educación primaria a toda la población en edad escolar de entonces, sería necesario duplicar su inscripción lo que significaría “una erogación cuantiosísima” por parte del Estado; cuestión que, en su opinión, no debía ser porque el Estado

...no puede ni debe concentrar todo su esfuerzo en la satisfacción de una sola necesidad cuando otras muchas requieren atención urgente y sería nugatorio y demagógico invertir en escuelas todo lo que el país necesita para caminos, puertos, comunicaciones, defensa, salubridad, estímulo a la agricultura y a las industrias; porque una población condenada al aislamiento, a la pobreza, a la enfermedad y al desorden, no puede obtener ningún fruto de la escuela (p.183).

Y porque, “Aun en épocas de tan extraordinaria riqueza fiscal, como la que Venezuela vive –afirmaba–, semejante carga sería excesiva para el fisco e injusta, porque en ninguna parte el Estado puede ni debe costear la educación de todos los ciudadanos, antes, por el contrario, sufraga tan sólo una porción que es casi siempre menor” (p. 184). Con tales argumentos, pues, el ministro Uslar se hacía partícipe de la tesis de la gratuidad limitada de la educación.

También en relación a la Educación Primaria, Uslar expuso la problemática del déficit de personal docente: “...nada se ganaría –opinaba– con crear de la noche a la mañana todas las escuelas que faltan, mientras no se disponga del suficiente número de maestros aptos. (...) Visto desde este ángulo, el problema cuantitativo de las escuelas pasa a segundo plano para dar ceder su puesto al de la formación del magisterio” (pp. 184-185).

En cuanto a la educación secundaria, sostuvo “la importancia trascendental” que la misma tiene “porque a ella compete formar el acervo de cultura general humanística y científica de la población estudiantil”; proveyéndola de dos cosas esenciales a saber: “un esquema coordinado y armónico de la cultura viva y una disciplina de trabajo intelectual, para servir ambas de derrotero para los estudios ulteriores y de fundamento sólido de la actividad social del individuo” (p. 186). En su opinión, conspiraban para entonces contra esa “alta misión” perseguida por los estudios secundarios la convergencia de varias causas; enumerando entre ellas, su corta duración, los defectos de su pensum, pero, sobre todo, su “marcado carácter de unilateralidad” que hacía de la educación en general “una especie de canal continuo” desde la escuela primaria hasta la Universidad, que negaba al alumno toda salida eficiente que no fuera la de la profesión liberal (p.186).

Consideraba Uslar que esa problemática de los estudios secundarios no era nueva y arrancaba de raíces remotas, pero que el gobierno de López había tratado de corregir a través de ciertos cambios como la creación de escuelas de artes y oficios y la introducción del trabajo agrícola en las escuelas rurales; sin embargo, acotaba, su “reforma eficaz” estaría en “una diversificación completa y paralela” de la educación primaria y secundaria, a fin de que no todo el primer nivel desemboque en el segundo y éste en la Universidad (p.187). También estaría, según Uslar, en la realización de “una necesaria selección del estudiantado” a ingresar en la educación secundaria, no permitiendo el acceso de aquellos “alumnos no-vocacionales” que, en gran parte, fracasaban o concluían mediocrementemente estos estudios, trayendo como ejemplo lo ensayado por él al respecto a partir del año escolar 1939-40:

A principios –decía el ministro Uslar– del año escolar (1939-40) y en vista de la extraordinaria afluencia de candidatos en los principales Liceo, se inició la necesaria selección del estudiantado. La experiencia ha demostrado que un sensible porcentaje de los inscritos, por diversas razones, no terminan el año; y resultaba absurdo que el Estado invirtiese cuantiosas sumas en ofrecer educación secundaria gratuita a quienes no están en capacidad de corresponder con la labor estudiosa y disciplinada conducta. Este primer ensayo ha dado satisfactorios resultados que recomiendan su definitiva implantación (p.187).

En relación a la Universidad, Uslar expresaba en esa memoria de 1940, que en ella convivían las deficiencias del profesorado con la impreparación de los estudiantes y con la insuficiente dotación de sus ambientes y la escasez de material de enseñanza. Deficiencias que, en su opinión, “no son propias de la Universidad, sino más bien el reflejo en la Universidad de las deficiencias del sistema educativo general”. Por lo que “el remedio lógico” a esa situación estaría, según sus palabras, en “modificar a la Universidad dentro de una reforma global de toda la educación y en modificarla en la efectividad de su enseñanza a base de la limitación de la inscripción y de la intensificación del trabajo docente”; y, a partir de allí, entonces, “sí podrá exigirse y obtenerse aptitud de los profesores y dedicación de los estudiantes a fin de que la Universidad cumpla con fecunda plenitud su triple misión de severa formadora de profesionales, de tenaz taller de investigaciones científicas y de luminoso centro de irradiación de la cultura hacia toda la sociedad” (p. 188).

Al final de esa memoria de 1940, expuso también Uslar cómo debía entenderse el papel del Estado en materia educativa. Para el ministro, la función del Estado no podía limitarse “a una mezquina y rutinaria administración escolar, sino que su misión incluye “cuestiones más amplias relacionadas con la integración y difusión de la cultura”; planteaba, pues, Uslar, la necesidad de que el Estado trascendiera la simple función fiscalizadora y administradora que hasta entonces había desempeñado tradicionalmente (p. 189).

Tales conceptos emitidos por Uslar en esa memoria quedaron reflejados en el Proyecto de Ley de Educación Nacional que introdujo el 29 de abril de 1940 ante la cámara de diputados; proyecto del que fue su principal mentor y en el que se expresaba la posición asumida por el gobierno de López ante la materia educativa en el referido año como hemos afirmado. Este proyecto, como confesó el propio ministro Uslar en su exposición de motivos, fue elaborado tomando en cuenta las observaciones realizadas en el seno del congreso a los proyectos anteriores presentados por el despacho de educación y las consultas efectuadas por escrito a personas versadas sobre la problemática educativa venezolana para entonces (MEN, 1940a, pp. 4-5).

El proyecto de Ley de Educación de 1940, además de la mencionada exposición de motivos, constaba de doscientos veintinueve artículos repartidos en diecisiete capítulos a saber: De los fines de la educación pública y de la enseñanza en general, de la educación de la primera infancia, de la educación primaria en general, de la educación primaria elemental, de la educación primaria superior, de la educación normal, de la educación secundaria, de la educación especial, de la educación artística, de la educación superior, del consejo técnico de educación y sus comisiones, del personal docente, del régimen docente, de los exámenes, certificados, títulos y diplomas oficiales, de la equivalencia de estudios y de la reválida de títulos universitarios, disposiciones transitorias y disposiciones finales.

Estos capítulos y artículos, para su análisis y resumen, se han agrupado en los aspectos que a continuación se detallan, enfatizando en aquellos que constituyeron puntos álgidos en la polémica educativa desarrollada a nivel del parlamento venezolano durante el mencionado año de 1940.

Concepto y fines de la educación

En el artículo primero del proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940, la educación fue definida en los términos siguientes: “El Estado venezolano considera la educación como un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral” (MEN, 1940b, p. 41). Con ello se buscaba superar la concepción tradicional de la educación que había prevalecido hasta entonces en Venezuela; caracterizada, según se afirmaba en la exposición de motivos de este proyecto, por “limitarse a la sola transmisión de conocimientos, oficios y técnicas, cargada de memorismo y enciclopedismo” (MEN, 1940a, p.5) y su reemplazo por una educación que apuntara al desarrollo integral del educando en sus aspectos biológico, mental, cultural y moral y consustanciado con su medio geográfico. “Frente a la antigua enseñanza -se decía también en la exposición-, de tipo puramente informativo y enciclopédico, es necesario exigir otra que consulte las peculiaridades de la vida nacional y que capacite al educando para comprender y actuar con eficacia en el medio social venezolano” (p.5).

De seguidas a esa definición de la educación, en el mismo artículo primero del proyecto quedaron especificados los fines a perseguir por la educación venezolana:

Como fines primordiales el Estado venezolano asigna a la Educación Pública los de levantar progresivamente el nivel espiritual y moral de la Nación venezolana, adiestrar a los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional (MEN, 1940b, pp. 41-42).

De acuerdo con esos fines, la educación venezolana debía orientarse por “un perfil ideal” que comprendiera la formación de hombres conscientes de sus responsabilidades y derechos; capacitados moralmente, intelectual y técnicamente para asumir el trabajo y la producción con eficacia y con sentido social en el marco de las condiciones geográficas de Venezuela. En definitiva, con la especificación de tales fines se propendía, según se expresaba en la exposición de motivos, el desarrollo de una educación que debía “tener como norte formar hombres virtuosos y capaces de hacer valer toda la riqueza potencial de nuestro territorio” (MEN, 1940a, p.4).

La libertad de enseñanza y el papel del Estado

Como ya se ha señalado con anterioridad, en el artículo segundo del proyecto de Ley de Educación de 1940 se reconocía la libertad de enseñanza con un sentido amplio al definírsele como “un derecho que tiene toda persona de fundar cátedras o establecimientos docentes”; derecho, sin embargo, reglamentado al estipularse en este mismo artículo que su ejercicio estaría sujeto a “las directrices generales” contenidas en la Constitución Nacional (MEN, 1940b, p. 42). Al mismo tiempo de este reconocimiento de la libertad de enseñanza, como también se ha señalado, se afirmaba en este proyecto, el derecho que asiste al Estado de intervenir en la orientación y dirección de la educación en general sea pública o privada; fijando los fines que debía perseguir y vigilando, controlando e inspeccionando el desarrollo de todas las etapas del proceso educativo.

La afirmación de ese derecho del Estado a intervenir en la educación queda evidenciado en lo estipulado en el artículo séptimo del mencionado proyecto y que hemos citado igualmente con anterioridad; según el cual, se establecía que todos aquellos planteles estatales, municipales y privados en los que se cursarían estudios correspondientes a cualquiera de los niveles previstos en este proyecto de ley y que aspiraban que esos estudios fuesen reconocidos para el otorgamiento de certificados, títulos o diplomas oficiales, debían solicitar su respectiva inscripción en el Ministerio de Educación Nacional y someterse a las disposiciones de la ley y sus reglamentos. Esta inscripción debía efectuarse en la segunda quincena del mes de septiembre y debía estar acompañada de un informe sobre la actuación del plantel durante el anterior año escolar (p.43).

Asimismo queda evidenciado en los artículos octavo y noveno, donde se especificaba la inspección a realizar por parte del Ministerio de Educación sobre los planteles oficiales y privados inscritos mediante los funcionarios y organismos que de él dependan, a fin de constatar en ellos el cumplimiento de la ley y sus reglamentos; y en el caso de los privados no inscritos, esa inspección comprendería todo lo relativo al orden público, a las buenas costumbres, a la educación física y a la higiene escolar. El incumplimiento de tales requisitos por cuenta de los centros educativos privados implicaba la aplicación de penas que abarcaban, según la grave-

dad de la falta, el pago de multas o arresto proporcional de sus directores, propietarios o representantes y si ocurría reincidencia, se clausuraría temporal o definitivamente el establecimiento. También se producía su clausura definitiva cuando en ellos la educación impartida atentara contra los principios fundamentales de la nacionalidad venezolana (pp.43-44).

Es de observar, sin embargo, dos aspectos en cuanto al reconocimiento de la intervención del Estado en la materia educativa que se hizo en ese proyecto de Ley de Educación de 1940 y a los cuales nos hemos referido con anterioridad. En primer término, se trató de una intervención que puede ser calificada de “moderada” en virtud del reconocimiento que se hizo también en él, con un sentido amplio, pero reglamentado, de la libertad de enseñanza como se ha explicado. Y, en segundo término, se trató del planteamiento de una intervención con tendencia a trascender la tradicional función fiscalizadora o administrativa del proceso educativo realizada por el Estado hasta entonces, acentuando progresivamente su presencia en el control y dirección del mismo como ente primordialmente responsable de la educación del país, tal como lo señalara el propio ministro Uslar Pietri en la memoria y cuenta del despacho de educación presentada en 1940.

Obligatoriedad y gratuidad de la educación

En el artículo cuarto del proyecto en cuestión se establecía como obligatoria solo la Educación Primaria Elemental para todos los mayores de siete años residentes en el territorio de la nación; es decir, los cuatro primeros grados (1° a 4°) de este nivel, asumiéndose lo que ya era tradicional al respecto en la legislación educativa venezolana desde 1870 y que la Ley de Instrucción de 1924, a la cual, el proyecto de 1940 buscaba sustituir, contemplaba en su artículo quinto. Con la diferencia, sin embargo, de que en este último proyecto no se fijaba un límite superior (14 años de edad como era habitual) para hacer efectiva esa escolaridad con el propósito de “disminuir hasta donde fuere posible el analfabetismo de los adultos”, según se afirmaba en su exposición de motivos (MEN, 1940a, p.8). Complementándose esta disposición con otra contenida en el artículo 177 del proyecto que permitía a los mayores de 18 y 20 años obtener los Certificados de Educación Primaria, sin más requisito que la presentación del examen de la opción correspondiente (MEN, 1940b, p.121).

A fin de garantizar el cumplimiento de esa obligatoriedad en los estudios de la educación primaria elemental, se imponía a los padres o representantes legales de menores en edad escolar, el deber de enviar a sus hijos a las escuelas bajo la aplicación de severas penas que oscilaban entre el pago de multas en metálico o arresto proporcional según el número de ausencias sin causa debidamente justificada que tuvieran sus representados.

En cuanto a la gratuidad de la educación, el proyecto de 1940 estipulaba en su artículo quinto únicamente los estudios gratuitos en los establecimientos de la educación primaria elemental sostenidos por el Estado (MEN, 1940b, p.42). Con ello, se retomaba la tesis del Gobierno de López Contreras de limitar la gratuidad solo a los grados de la escuela primaria expuesta en el proyecto de Ley de Educación de 1937 como hemos visto, pero que en esta nueva oportunidad y de acuerdo con los argumentos del ministro Uslar, debía quedar circunscrita a los cuatro primeros grados de este nivel. De este modo, los estudios cursados en los dos grados siguientes de la escuela primaria (quinto y sexto grados de la educación primaria superior) y en los restantes niveles del sistema educativo: secundaria, normal, especial y superior; aun cuando fuesen ofrecidos por el Estado, sus costos debían ser asumidos por sus beneficiarios. El planteamiento de la gratuidad de la educación en estos términos constituyó uno de los puntos álgidos en el debate parlamentario desarrollado en 1940 como se explicará más adelante.

En el aseguramiento de esa gratuidad se establecía también en el proyecto, la obligación en que se encontraban los propietarios agrícolas o pecuarios y las empresas industriales, mineras y de hidrocarburos; de contribuir en las labores de instrucción de los hijos de sus trabajadores bien colocando a la disposición del Estado de lugares o espacios para la instalación de escuelas o sufragando directamente sus estudios. El incumplimiento de estas disposiciones acarrea la aplicación de multas y penalidades (pp. 49-50).

Sobre la enseñanza en castellano, las materias patrias y la educación religiosa

Por el artículo tercero del proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940 se establecía que, en todos los centros de educación, la enseñanza debía impartirse en idioma castellano; exceptuándose cuando se trataba de la enseñanza de idiomas extranjeros donde se permitiría el uso de aquel

idioma que fuese objeto de estudio. Asimismo, por el artículo once de este mismo proyecto se reservaba a los venezolanos por nacimiento la enseñanza de la historia patria, la educación cívica y cualquier otra asignatura relacionada con los fundamentos de la nacionalidad.

En cuanto a la educación religiosa, en el artículo veinte se acogía la tradicional fórmula que al respecto existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX que hacía que este tipo de enseñanza tuviera carácter facultativo; es decir, cuando los padres de los alumnos lo solicitaran y en tal caso se destinaban dos horas semanales fuera del horario escolar: “La enseñanza religiosa se suministra a los niños cuyos padres lo exijan. En tal caso, se consagran a esta enseñanza dos horas semanales” (MEN, 1940b, p.48). Este aspecto constituyó el más conflictivo en la polémica parlamentaria desarrollada en torno a este proyecto de Ley de Educación de 1940, hasta el punto de ameritar su discusión la celebración de una sesión conjunta extraordinaria de ambas Cámaras del Congreso como se verá más adelante.

Organización del sistema educativo

En los capítulos II al X del proyecto de Ley de Educación de 1940 se proponía la estructuración que debía tener el sistema educativo venezolano, el cual comprendería los niveles o “ramas” siguientes: Educación de la primera infancia (preescolar), educación primaria, educación secundaria, educación normal, educación especial y técnica, educación artística y educación superior.

El primer nivel, es decir, la educación de la primera infancia sería aquella enseñanza a suministrar a los niños entre los 3 y 7 años de edad y estaría, según el artículo catorce, destinada a “guiar las primeras experiencias del niño, a suscitar gradualmente las expresiones de su inteligencia y sensibilidad en armonía con su desarrollo físico y mental” (p.45). Se estipulaba también que este tipo de educación sería ofrecido en establecimientos llamados Jardines de Infancia que serían creado en un primer momento en las principales ciudades del país, extendiéndose luego en todo el territorio cuando estuviera en condiciones de hacerlo el Ejecutivo Federal.

La educación primaria se dividiría, de acuerdo al artículo dieciséis, en dos ciclos de estudios a saber: Educación primaria elemental y educación primaria superior. El primer ciclo se desarrollaría en cuatro grados (1° a 4°

grado) y su plan de estudios contemplaría materias como lectura y escritura (idioma patrio), educación moral y cívica, cálculo y matemáticas elementales, geografía y ciencias naturales, higiene y educación física, educación manual y estética y nociones elementales de producción, entre otras.

Por su parte, el segundo ciclo, es decir, la educación primaria superior constaría de dos años de estudios (5° y 6° grados) a los cuales pueden ingresar los alumnos una vez cumplida la obligación escolar que imponía el Estado en el cuarto grado de la educación primaria elemental y serían cursados en los siguientes tipos de escuelas: Escuela granja y escuela preparatoria urbana. En el primer tipo de escuela se preveía la realización de estudios orientados hacia el trabajo agrícola o ganadero y su plan de materias abarcaría la enseñanza del idioma patrio, matemáticas, historia patria, geografía y ciencias naturales, morales y cívicas, oficios rurales, nociones de veterinaria, industrias derivadas de la agricultura y la ganadería, educación física y deportes, entre otras. El segundo tipo de escuela de la educación primaria superior, es decir, la escuela preparatoria urbana se desarrollaría en dos años de estudio con el siguiente plan de materias: Castellano, matemáticas, educación moral y cívica, geografía e historia de Venezuela, nociones de geografía e historia universal, ciencias de la naturaleza, educación física e higiene, dibujo y trabajos manuales, música y canto.

La anterior división de la educación primaria superior en escuela granja y escuela preparatoria urbana, según se explicaba en la exposición de motivos del proyecto de ley de 1940, se hacía “con el objeto de atender a la orientación vocacional de los educandos, de vincular estrechamente la escuela a las formas de vida y a las necesidades económicas de la región y de dirigir la atención de los alumnos hacia técnicas y actividades prácticas” (MEN, 1940a, p.7), y con ello hacer también de la educación suministrada en este nivel “provechosa para una enorme masa de la población venezolana, al consultar en ellas una conexión con las actividades económicas de cada región” (p.8). Al finalizar estos estudios, bien hayan sido en las escuelas granjas o preparatoria urbanas, se obtenía el certificado en educación primaria superior.

El nivel de educación secundaria, según el articulado comprendido en el capítulo VII del proyecto se proponía dividirlo en dos ciclos. El primero, con fines de cultura general científica y humanística, tendría una dura-

ción de cuatro años al término de los cuales y mediante la presentación de un examen integral, daría el derecho a optar el certificado de suficiencia en educación secundaria general, requisito indispensable para ingresar al segundo ciclo que comprendía este nivel de la educación secundaria que tendría características de curso preuniversitario para iniciar la especialización de los alumnos en filosofía y letras, en ciencias físicas y matemáticas, o en ciencias biológicas. Este segundo ciclo duraría dos años y si los cursantes han sido aprobados en todas las materias de su plan de estudios, podrían optar al título de bachiller en la especialidad respectiva, mediante la presentación de un examen integral ante una Universidad de Venezuela.

Con el establecimiento de ese “bachillerato especializado”; reforma que, según se afirmaba en la exposición de motivos del proyecto, había sido adoptada en casi todos los países para entonces, permitiría “completar la cultura del estudiante antes de su ingreso en la Universidad”, pero sobre todo constituiría “una manera de probar también su vocación, obligándole a insistir especialmente en cierta rama de estudios, antes de escogerla definitivamente para su carrera profesional”, evitándose además que los estudiantes lleguen a la Educación Superior “a ciegas o con prejuicios absolutamente irreflexivos sobre el objeto de su inclinación intelectual” (p.10).

En el artículo 50 del proyecto se estipulaba que para inscribirse en el nivel de Educación Secundaria se requería del certificado de educación primaria superior obtenido en una escuela preparatoria urbana. De ello se infiere que únicamente los poseedores de este certificado tenían acceso directo a los estudios secundarios, mientras que aquellos que lo habían obtenido en las escuelas granjas no podían hacerlo y si querían proseguir tales estudios, debían obtenerlo previamente en las preparatorias urbanas. Además, se preveía también en los artículos 156 y 157, la posibilidad de limitar el ingreso a estos estudios secundarios y a los restantes del sistema educativo en los institutos oficiales, “cuando las necesidades docentes y la eficacia pedagógica así lo aconsejan”, mediante la aplicación de dos procedimientos. El primero, que se haría al comienzo del año escolar, consistiría en la selección de los aspirantes según sus antecedentes escolares o a través de concursos de oposición eliminatorios u otras formas de juicio. Y el segundo, que completaba esa selección, era “la boleta de retiro” para aquellos estudiantes que, por su

negligencia o mala conducta, no justifiquen los gastos que hace el Estado para su educación, dejando a salvo el derecho del estudiante a proseguir sus estudios en institutos privados (MEN, 1940b, pp.113-114).

Por otra parte, se estipulaba igualmente en el proyecto que la educación secundaria general, es decir, el primer ciclo, se suministraría en liceos o colegios, de acuerdo con la extensión de la enseñanza que se diera en ellos. En los liceos se daría esta educación de manera completa y en los colegios se daría la misma enseñanza limitada a las materias correspondientes a los años de estudios para los cuales hayan sido autorizados. En cuanto a la enseñanza o estudios correspondientes al segundo ciclo (bachillerato especializado) podrían suministrarse en liceos autorizados al efecto o en institutos establecidos específicamente con este fin; en el caso de los establecimientos sostenidos por el Estado, se prescribía que éstos funcionarían o serían creados preferentemente en ciudades donde existieran universidades. Cabe recordar que para 1940 sólo existían dos universidades: la Central en Caracas y la de Los Andes en Mérida y que la mayor parte de la población venezolana pertenecía al medio rural.

Con tales disposiciones se imprimía ciertos rasgos selectivos y excluyentes a los estudios secundarios con la intención de restringir el acceso a las universidades y limitarlo a una minoría. Es de observar que en el proyecto se establecía como único requisito de ingreso a estas últimas el título de bachiller en la especialidad correspondiente a la carrera profesional a que se aspire cursar.

La Educación Normal constituiría un nivel a desarrollarse de manera paralela a la Educación Secundaria y estaría destinado a “formar al magisterio de los diversos establecimientos de educación primaria”; se le dividía –como se ha dicho– en dos: Urbana y rural. La primera se suministraría en las Escuelas Normales Urbanas, tendría una duración de cuatro años y se otorgaría el título de maestro en educación primaria urbana. La segunda se cursaría durante tres años en las escuelas normales rurales y concederían el título de maestro en educación rural. Como requisitos de ingreso a las escuelas normales urbanas se establecían que el aspirante no debía tener menos de catorce años de edad, gozar de buena salud, no poseer ningún defecto físico y presentar el certificado de educación primaria su-

perior obtenido en las escuelas preparatorias urbanas; en tanto que para hacer lo propio en las Escuelas Normales Rurales se exigían los mismos requisitos anteriores, salvo que el certificado de educación primaria superior podría ser el expedido por las escuelas granjas o las preparatorias urbanas (pp. 52-55).

La educación especial y técnica también estaba planteado en el proyecto de 1940 como un nivel a desarrollarse de modo paralelo y aislado de los estudios de secundaria y normal y comprendería los planteles para la enseñanza técnica industrial, los de la enseñanza técnica comercial, los establecimientos de las escuelas de artes y oficios para hombres, las escuelas de enfermeras, las escuelas de parteras y, en general, todos los institutos de la misma clase que en lo futuro creara el Ejecutivo Federal. Los planes de estudios de este nivel y su duración variaban de acuerdo a la mención o especialidad seleccionada: los cursos de las escuelas técnicas Industriales tendrían una duración según se fijará en los reglamentos respectivos; los cursos de secretariado comercial en los institutos de educación comercial se harían en tres años para obtener el diploma respectivo; los de administradores comerciales en estos mismos institutos se cursarían en cuatro años, obteniéndose el diploma correspondiente; los estudios de enfermería duraban tres años, otorgándose a los egresados el título de enfermera o enfermero y los de partería tres años también concediéndoseles el título de partera o partero. Los cursos realizados en las Escuelas de Artes y Oficios para hombres tenían por objeto la preparación de obreros especializados para los talleres, fábricas y otras empresas industriales.

Para acceder a los diferentes cursos o especialidades del nivel de educación especial y técnica se requería presentar el certificado de educación primaria superior. Cabe señalar que los títulos o certificados obtenidos con la realización de estos estudios especiales no acreditaban para seguir en los restantes niveles del sistema educativo, se trataban de cursos o estudios con carácter terminal.

La educación artística era concebida como curso formativo y nivel de estudios. Como lo primero, su desarrollo se iniciaba en la Primaria y perseguía como fin “el cultivo de la sensibilidad del niño, su adiestramiento en algunas técnicas de expresión artística (dibujo, música, etc.), y su cultura

estética en general” (p.68). Como lo segundo; es decir, nivel de estudios, abarcaría los establecimientos de enseñanza artesanal femenina como la Escuela Superior de Artes y Oficios para mujeres y la enseñanza artística superior con fines profesionales y didácticos impartida en las Escuelas Especiales de Artes Plásticas y Artes Aplicadas, de Música, de Rítmica y Arte Escénico, entre otras. Los planes de estudios, duración y requisitos de admisión de estos establecimientos se registrarían por reglamentos especiales.

Finalmente estaba el nivel de educación superior que comprendería los estudios suministrados en las universidades o cátedras universitarias que se establecieran aisladamente y en el Instituto Pedagógico. Para el ingreso a cualquiera de estos establecimientos se requería el título de bachiller en la especialidad respectiva a la clase de estudios que aspiraba seguir y como hemos visto la expedición de este título correspondía privativamente a las universidades luego que el alumno presentara un examen integral. En el caso del Instituto Pedagógico, se permitiría la inscripción mediante la presentación del certificado de suficiencia en educación secundaria general o el de maestro de educación Primaria Urbana (p. 69).

Como ya hemos señalado anteriormente, se trató, pues, de la proposición de un sistema educativo con rasgos abiertamente selectivos, excluyentes y de capacitación escalonada; rasgos concretados en el establecimiento de trabas y obstáculos en el mismo sistema que no permitían la articulación armónica y continuidad entre sus diferentes niveles o ciclos que lo integraban y en el desarrollo paralelo, aislado y con carácter terminal de algunos de esos niveles, impidiendo así el libre y desenvolvimiento de los alumnos sin más restricciones que sus propias capacidades, aptitudes e inclinaciones vocacionales. En efecto, si bien en el proyecto, se estipulaba que la Educación Primaria constituiría el requisito para ingresar a los estudios secundarios, sólo podrían hacerlo de manera directa los alumnos que obtenido el certificado de Educación Primaria Superior en las Escuelas Preparatorias Urbanas, mientras que aquellos que habían obtenido este mismo certificado pero en las escuelas granjas, no podían hacerlo inmediatamente, sino que debían reinscribirse en las Preparatorias Urbanas si querían cursar dichos estudios. Empero les estaba permitido proseguir en las Escuelas Normales Rurales y en algunas especialidades o menciones de la Educación Especial y Técnica.

La Educación Normal estaría concebida como un nivel a desarrollarse paralela y aisladamente a los estudios secundarios y a la Educación Especial y Técnica; y únicamente a sus egresados de las Escuelas Normales Urbanas les estaría permitido incorporarse directamente al Instituto Pedagógico, en tanto que a los cursantes en las Escuelas Normales Rurales no. Por otra parte, a ambos tipos de egresados de este nivel les estaba negado su ingreso a las universidades.

Las menciones de la Educación Especial y Técnica y de la Educación Artística también estarían diseñadas para que funcionaran paralelamente, sin vinculación alguna con la Educación Secundaria y Normal, ni con los restantes niveles del sistema, ni entre sí; concibiéndoseles además como niveles terminales, cuyos certificados, diplomas o títulos otorgados en ellos, no permitían a sus cursantes proseguir estudios secundarios o a nivel superior, limitando de este modo sus aspiraciones y deseos.

En esa estructuración del sistema educativo propuesta en el proyecto de 1940 -como ya hemos señalado-, la Educación Secundaria aparecía como el único nivel que permitiría el acceso directo a las universidades y como tal había sido concebido su desarrollo en las condiciones antes expuestas: no gratuita, aplicación de requisitos de selección y permanencia del estudiantado, creación exclusiva de liceos oficiales en las ciudades donde hubiere universidades, entre otros; todo ello con el fin de restringir los estudios universitarios a una minoría.

De las Universidades y del Instituto Pedagógico

En el artículo 79 del proyecto queda especificada la triple función que debían cumplir las universidades venezolanas: docencia, investigación y extensión:

Las universidades tendrán como función proporcionar la enseñanza teórica y práctica correspondiente a las distintas Facultades y Escuelas que la integran para la formación de profesionales aptos; estimular y organizar la investigación científica con la cooperación de profesores, Institutos de Extensión Universitaria y estudiantes; y servir de centros de difusión y vulgarización científica y cultural (MEN, 1940b, pp. 69-70).

Para dar cumplimiento a esa triple función, en el proyecto de 1940 se proponía como organización de la Universidad su división en Escuelas. La adopción de este criterio se justificaba en la exposición de motivos en los términos siguientes:

La creciente necesidad de impartir los conocimientos indispensables a las actividades modernas ha inducido al Ejecutivo Federal, para salvar los escollos de la Ley actual (se refiere a la Ley de Instrucción Pública de 1924), a la creación y dotación de Escuelas no previstas en ella, y hoy dependientes de diversos Departamentos, de acuerdo con la índole de cada una. Pero en beneficio de la unidad educacional y para mejor vigilancia de ellas, han sido agrupadas en el Proyecto como Escuelas universitarias, que es el lugar que legítimamente les corresponde (MEN, 1940a, p. 17).

En las Escuelas se cursarían estudios profesionales conducentes a los títulos de licenciado o doctor y habría tantas Escuelas en cada universidad cuantas sean necesarias para llenar su función docente. Aquellas Escuelas universitarias cuyos estudios otorgaran el título de doctor serían denominadas Facultades. También se les atribuía a las universidades el conferimiento privativo de los títulos de bachiller.

Las Escuelas comprendidas en el proyecto fueron la de ciencias eclesiásticas con dos cursos: uno de teología y otro de cánones; de filosofía y letras con especializaciones en filosofía, filología clásica, lenguas y literaturas modernas y en ciencias históricas; de derecho; de ingeniería; de medicina; de farmacia; de odontología; de diplomacia y consular; de ciencias económicas y sociales; de geología; de química; de arquitectura y la escuela de ingeniería de minas. Las siete primeras escuelas ya existían antes de la gestión de gobierno de López Contreras; las cuatro siguientes habían sido creadas durante este mandato y las dos últimas se proponían para su establecimiento en el proyecto de Ley de Educación de 1940. También se contemplaba en este último la Escuela de Veterinaria, de Agricultura y Zootecnia, pero dependiendo exclusivamente del Ministerio de Agricultura y Cría y no de las universidades (MEN, 1940b, pp.81-101).

En el proyecto se especificaban los distintos planes de estudios de las carreras mencionadas anteriormente; así como su duración que variaba de acuerdo con las mismas y si eran conducentes a los títulos de licenciado o doctor. En ciencias eclesiásticas durarían cuatro años, al final de los cuales, los cursantes debían rendir un examen integral y presentar una tesis original para aspirar al título de doctor en teología o en cánones, respectivamente. En filosofía y letras los estudios se harían en cuatro años también distribuidos en dos para las materias comunes y dos para la especializa-

ción, terminados éstos; los alumnos debían presentar un examen integral y sustentar una tesis ante un jurado para obtener el título de doctor en filosofía y letras en la especialidad correspondiente. En Derecho se cursarían en seis años, luego el estudiante presentaría un examen integral y una tesis para obtener el título de doctor en ciencias políticas. En Ingeniería durarían seis para el título de doctor en ciencias físicas y matemáticas y dos para el de agrimensor. En medicina seis para recibir el título de doctor luego de la presentación de un examen integral y la tesis. En farmacia cuatro para el título de farmacéutico y cinco para el de doctor en farmacia. En odontología cuatro para el título de odontólogo y cinco para el de doctor. En diplomacia y consular, los aspirantes cursarían previamente en institutos oficiales un conjunto de materias y luego harían cursos especiales durante dos años en las universidades al término de los cuales obtendrían el título de licenciado, después de presentar un examen integral. En ciencias económicas y sociales durarían cuatro años para la obtención del título de licenciado y un año más con la rendición de una tesis de grado para el de doctor. En geología cuatro años para el título de geólogo y dos años más para el de doctor en esta carrera. En química tendrían una duración de tres años. En arquitectura cinco años. En ingeniería de minas también en cinco años, al igual que en veterinaria.

Como estructura administrativa para el funcionamiento de las universidades, en el proyecto se establecía la siguiente: un rector como primera autoridad ejecutiva, un vicerrector, un secretario, el consejo universitario, considerado la autoridad suprema de la universidad y compuesto por el rector, los decanos de los consejos de todas escuelas y el vicerrector, quien ejercería las funciones de secretario de este cuerpo y finalmente, se completaba esta estructura con los consejos de las escuelas.

Para el desempeño de los cargos de rector, vicerrector y secretario se estipulaban como requisitos ser venezolanos por nacimiento y doctores. En el caso de las dos primeras autoridades se requeriría además ser mayores de treinta años. La duración en el ejercicio de estos cargos sería de tres años. El nombramiento en los mismos los haría el Ejecutivo Federal acorde con el procedimiento siguiente: cada tres años, en la primera quincena del mes de enero, los consejos de las escuelas serían convocados por medio de la

prensa, y con cinco días de anticipación, por lo menos, a la fecha de la reunión, para que procedan a formar, por votación secreta y mayoría de votos una quinaria para cada uno de los mencionados cargos. Estas quinarias, constituidas por doctores, dos de los cuales, debían por lo menos, debían ser extraños al personal docente de la respectiva Universidad, serían remitidas al Ejecutivo para que éste seleccione de ellas al funcionario correspondiente (p.70).

El Consejo Universitario, como se ha dicho, constituiría la autoridad suprema de la Universidad, integrado por el rector, el vicerrector y los decanos de todos los consejos de las Escuelas; sería presidido por rector y durante sus ausencias lo haría el vicerrector. Según la exposición de motivos, a este cuerpo colegiado se le habían ampliado sus atribuciones “con la mira de ir preparando la autonomía docente” (MEN, 1940a, p.18). Entre estas funciones estarían resolver las cuestiones que el Rector sometiera a su consideración y las que presentara el Ejecutivo Federal pertinentes al progreso y mejoramiento de la actividad universitaria; emitir decisiones, previa consulta con el Ejecutivo, sobre la creación de nuevas Escuelas y carreras universitarias; dictaminar sobre las equivalencias de estudios realizados en el extranjero; velar por el cumplimiento de los deberes de los jurados examinadores; denunciar ante el Ministerio de Educación Nacional cualquier delito referido a los exámenes; promover los concursos de provisión de cargos docentes; enviar al Ejecutivo Federal un proyecto de presupuesto anual; autorizar al Rector las inversiones presupuestarias; actuar como tribunal disciplinario en las faltas cometidas por los miembros del personal docente y alumnado, entre otras (MEN, 1940b, pp. 73-75).

El consejo de cada una de las escuelas universitarias estaría formado por el correspondiente cuerpo de profesores y dos delegados de los estudiantes respectivos. Dichos consejos elegirían de su seno, cada dos años, en la primera quincena de octubre, un decano y un secretario, quienes deberán ser profesores. En el caso de la representación estudiantil, su nombramiento se haría de acuerdo con el procedimiento siguiente: todos los años, en la primera quincena de octubre, los cursantes de cada Escuela designarían dos delegados y sus respectivos suplentes, los cuales debían ser del último bienio de estudios y mayores de edad, y durarían un año en el

ejercicio de sus funciones. En las elecciones no podrían votar los alumnos que no tuvieran aprobados íntegramente los dos primeros años del plan de estudios o que hayan perdido el curso, cualquiera que hubiera sido la causa, por dos veces consecutivas. La votación sería secreta y con representación minoritaria; es decir, cada estudiante de una Escuela tendría el derecho a postular un candidato, y de éstos se designarían para delegados los que obtuvieran mayor número de votos, siendo los suplentes, los dos que le siguiesen en número de votos. Los delegados estudiantiles asistirían a las reuniones de los consejos de escuelas con voz y voto (pp. 80-81).

A los consejos de las escuelas corresponderían velar por la buena marcha de la Escuela respectiva; hacer cumplir las disposiciones emanadas del rector y del consejo Universitario; considerar y aprobar los programas de enseñanza elaborado por los profesores; proponer al Ministerio de Educación Nacional los jurados examinadores para los exámenes parciales e integrales, los jurados de tesis y los de reválida de títulos; presentar el reglamento interno de cada Escuela al Ministerio de Educación Nacional, entre otras funciones (pp.73-76).

Todas las Escuelas tendrían para su funcionamiento profesores, agregados y adjuntos. La provisión de los cargos docentes se haría a través del sistema de concursos. Para ser nombrado profesor universitario el aspirante debía acreditar su idoneidad en la materia respectiva, y no sería destituido sino por incompetencia, por inasistencia reiterada, por notoria mala conducta o por cualquier otra falta en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones (p.77).

En el proyecto se establecían los correspondientes deberes y obligaciones a cumplir por los cursantes universitarios, quienes deberían matricularse oportunamente, rendir los exámenes, cumplir con los requisitos y demás formalidades académicas especificadas en las leyes y reglamentos. Para inscribirse en el primer año el aspirante debía haber obtenido el título de bachiller en la especialidad respectiva y para continuar en los años sucesivos debía presentar la certificación de haber sido aprobado en todas las materias del curso anterior. Los alumnos negligentes y de bajo rendimiento estarían expuestos a su retiro (pp.79-80).

Sobre el Instituto Pedagógico, en el proyecto se planteaba que su principal objetivo sería “el perfeccionamiento técnico del profesorado y del magisterio, y la formación del personal docente para los establecimien-

tos de educación secundaria y educación normal” (p.102). Se estimaba en la exposición de motivos que para el cumplimiento de esa finalidad, dos años de estudios no serían suficientes, por lo que se proponía su extensión a tres, comprendiendo además dos ciclos: el primero, destinado a ampliar la cultura general del futuro profesor y al estudio de las materias esencialmente necesarias para ejercer la función docente y, el segundo, de especialización, abarcando tantos grupos de materias cuantos sean necesarios, según indique la práctica, para proveer todas las cátedras del bachillerato y de la educación normal. El ingreso en este instituto podrían hacerlo los que habían obtenido el título de maestro en educación urbana, los que tenían el certificado de educación secundaria general (Primer ciclo de la Educación Secundaria) y los bachilleres (MEN, 1940a, pp.11-12).

Del Consejo técnico de educación y del personal docente

El Consejo técnico de educación sería una de las innovaciones a incorporar por el proyecto de Ley de Educación de 1940. Se trataría de un cuerpo técnico adscrito al Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado con las ramas de Educación Primaria, Secundaria y Normal. Estaría integrado por seis miembros: dos por cada uno de los niveles mencionados, quienes serían nombrados por el Ejecutivo. Entre las funciones a cumplir por este cuerpo se contaban las de resolver las consultas que haga el Ejecutivo en asuntos relacionados con la educación primaria, secundaria y normal; proponer al Ejecutivo las reformas necesarias en estos niveles; controlar el registro de los alumnos en los planteles públicos y privados en estos niveles; vigilar el cumplimiento de la ley y sus reglamentos en los establecimientos escolares; organizar todo lo relativo a los exámenes en estos niveles; ejercer funciones de tribunal disciplinario conociendo las faltas graves de profesores y alumnos, entre otras.

Para el desempeño de sus funciones, se preveía que el Consejo Técnico constituyera en la capital de la República sendas Comisiones por los niveles de educación primaria, secundaria y normal e igualmente podría constituir delegaciones en el interior de la República, de conformidad con lo dispuesto en la ley y sus reglamentos, con idénticas atribuciones a las comisiones anteriormente señaladas. Con la institución de este Consejo se dejaba claro la intervención de Estado en materia educativa (MEN, 1940b, pp.103 –109).

En cuanto al personal docente, en el proyecto se determinaba como requisito para el ejercicio de cualquier cargo docente en los niveles de educación primaria, secundaria, normal y especial, la tendencia del título profesional correspondiente. A falta de candidatos provistos de este requisito se nombrarían personas idóneas, previa presentación de un examen especial. También se especificaba los límites de edad para el desempeño de la docencia: dieciocho como mínimo y setenta y cinco como máximo. Los maestros y profesores al servicio del Ejecutivo Federal adquirirían el derecho de jubilación a los setenta años, siempre que hubiesen cumplido veinte años de servicio educacional activo (pp.110-112).

El régimen docente, la inspección oficial, la disciplina escolar y otros asuntos educativos

En el proyecto se establecía que el año escolar comenzaría el 16 de septiembre y culminaría en el mes de julio. El mes de agosto y la primera quincena de septiembre estarían destinados a las vacaciones escolares. Se autorizaba, sin embargo, al Ejecutivo modificar las fechas indicadas en lo que respecta a la educación primaria, cuando las condiciones de trabajo y las características de cada región así lo requieran (p.112).

Sobre la inspección de la enseñanza, se estipulaba que sería efectuada a través de inspectores técnicos de zonas, sub-inspectores, comisarios escolares, juntas de inspección y comisionados especiales nombrados por el Ministerio de Educación Nacional. En cuanto a la disciplina escolar se preveía las medidas disciplinarias que deberían imponerse a los alumnos por las faltas cometidas, según la gravedad de las mismas. Las sanciones respectivas consistirían en amonestaciones, retiro del salón de clases, expulsión del plantel por días o años, entre otras. Para la aplicación de estas penas se tendría en cuenta la índole y magnitud de la falta, a cual quedaría a la apreciación de la autoridad competente. Se proscribía los castigos corporales o afrentosos para los alumnos y se reconocía el derecho de apelación y el plazo para ejercerlo (p. 116-118).

Otros asuntos educativos contemplados en el proyecto estaban referidos a la evaluación, tipos de exámenes, la realización de los exámenes, la constitución de los jurados examinadores, sistema de calificaciones, expedición de certificados y títulos oficiales, equivalencia y reválida de títulos universitarios, entre otros.

EL DESARROLLO DEL DEBATE Y LOS TEMAS EN DISCUSIÓN

En las sesiones ordinarias llevadas a cabo por el Congreso Nacional entre los meses de abril y julio de 1940, el anterior proyecto de Ley de Educación presentado por el ministro Uslar sufrió las tres discusiones reglamentarias para su estudio y aprobación tanto en la cámara del senado como en la de diputados, provocando enconados enfrentamientos entre los representantes parlamentarios partidarios de las tres posiciones existentes ante lo educativo para esos momentos; es decir, la correspondiente a la Iglesia católica, a la F V M y la del gobierno de López Contreras. Sin embargo, este proyecto resultó aprobado en una sesión conjunta de estas cámaras celebrada el 15 de julio del citado año.

Fundamentándonos en esas discusiones –concretamente en la tercera discusión– de las cuales fuera objeto ese proyecto de ley tanto en la Cámara del Senado como en la de diputados, daremos cuenta del debate educativo escenificado en torno al mismo en el ámbito parlamentario durante el año de 1940. Los temas confrontados no fueron otros que las tesis y postulados sostenidos por las posiciones antes mencionadas y que pueden resumirse en los siguientes puntos álgidos: la discusión sobre la libertad de enseñanza y la intervención del Estado; la discusión sobre la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza plena o limitada y con ello la controversia entre el desarrollo de una educación democrática y de masas y una educación elitista y selectiva y, finalmente, el enfrentamiento entre la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa y la Escuela laica.

La libertad de enseñanza y la intervención del Estado

Durante la tercera discusión del proyecto de Ley de Educación de 1940 en el Congreso Nacional, la confrontación entre estos dos puntos estuvo circunscrita a nivel de la Cámara del Senado. En efecto, en la sesión matutina del 8 de julio de ese año, cuando tuvo lugar el inicio de esa discusión en esta Cámara, la atención se concentró en los artículos 2º, 7º y 8º del proyecto. En el primero de estos artículos, es decir, el 2º, como ya ha sido expuesto y que nos permitimos citar nuevamente, quedaba consagrada la libertad de enseñanza en los términos siguientes: “La enseñanza es libre y constituye un derecho que tiene toda persona de fundar cátedras o establecimientos docentes, observándose en todo caso las directrices ge-

nerales establecidas en la Constitución Nacional y a las cuales se contrae el artículo anterior” (MEN, 1940b, p. 42).

Por su parte, en el artículo 7° del proyecto se establecía que los planteles estatales, municipales y privados en los cuales se cursarían estudios correspondientes a cualquiera de los niveles o “ramas” de la educación propuestas en ese proyecto, y que aspirasen a que les reconocieran sus estudios para el otorgamiento de certificados, títulos o diplomas oficiales, debían “solicitar su inscripción en el Ministerio de Educación Nacional y someterse a las disposiciones de esta ley y su reglamento” (p. 43). En tanto que en el artículo 8° se le otorgaba el derecho de inspección al Ministerio de Educación de “todos los planteles oficiales y privados inscritos, a fin de que en ellos se cumplan la ley y los reglamentos respectivos”; inspección que se hacía también extensiva sobre los establecimientos escolares privados no inscritos en todo lo relativo al orden público, a las buenas costumbres, a la educación física y a la higiene escolar (pp.43-44).

La discusión sobre el contenido de tales artículos, la principió el senador Manuel Romero Sánchez, defensor del establecimiento de la libertad absoluta en la enseñanza y quien juzgaba que esta libertad quedaba cercenada por lo contemplado en ellos; muy especialmente, por los artículos 7° y 8°. En este sentido, propuso que se modificara el contenido del artículo 2° en los términos siguientes: “La enseñanza es libre, por lo cual toda persona tiene la facultad de fundar cátedras o establecimientos docentes para enseñar en ellos sin más trabas que las contenidas en la Constitución de la República” (Congreso de la República 1985, t. VIII, vol. VII, Doc. N° 80, p. 188).

Argumentaba Romero Sánchez a favor de esa modificación del artículo 2°, que su redacción debía armonizarse “con la verdadera interpretación del precepto constitucional sobre la libertad de enseñanza” estipulado en la Constitución Nacional de 1936, según la cual, esa libertad no debía tener límites, salvo lo establecido en esta Constitución; señalando además, que “el Estado no es el educador por excelencia; y la historia de Venezuela nos demuestra que el nivel intelectual en el país ha bajado a medida que el Estado se ha hecho único educador”, y que las limitaciones impuestas por éste a la libertad de enseñanza eran debidas a una corriente o “movimiento totalitario” a escala internacional que ha ido cercenando y suprimiendo

esa libertad. “Si nosotros aspiramos –decía– a hacer una democracia, debemos defendernos contra las infiltraciones totalitarias” (p.189).

En su intervención, el senador Romero Sánchez pedía también se modificara el artículo 7º en el sentido de excluir de la obligación de estar inscritos en el Ministerio de Educación Nacional, a los establecimientos escolares privados e igualmente consecuente con esta petición, planteaba que tal exclusión se realizara también en el artículo 8º, por el cual se le otorgaba el derecho de inspección al Ministerio sobre todos los planteles oficiales y privados inscritos en él. Sostenía que estas modificaciones debían efectuarse por ser contrarias a la libertad de enseñanza y proponía en relación al artículo 7º, que los alumnos de los establecimientos privados que desearan obtener títulos, certificados y diplomas oficiales; sólo tendrían que rendir un examen integral ante un jurado en la forma como el Estado lo determine y cualquiera otra prueba o examen a realizar en esa enseñanza privada, constituía competencia exclusiva de los centros privados y no del Estado (p.197).

Más aún, en sus argumentaciones, sostuvo el senador Romero Sánchez que los planteles estatales y municipales por ser oficiales, eran los únicos que debían estar obligados a observar las leyes generales de la República en cuanto a educación, “pero eso no se le puede decir a los institutos privados, porque es coartar la libertad de enseñanza, pues si se someten a los reglamentos no pueden enseñar sino lo que se diga y como lo diga el reglamento” (p.200).

La intervención de Romero Sánchez en lo relativo a la libertad de enseñanza fue secundada por el senador Tomás Liscano, quien sostuvo en su disertación que “El constituyente venezolano hasta el de 1936, que fue el que dio vida jurídica a la Constitución que actualmente nos rige, estableció, como garantía ciudadana, la libertad de enseñanza, pura y simplemente; sin excepciones, sin cortapisas, sin más limitaciones por parte del Estado”; agregando además, que era principio fundamental en la ciencia del Derecho que cuando el legislador no distingue, el intérprete no puede distinguir; y tal era -en su opinión- el caso de la discusión sobre el proyecto de Ley de Educación de 1940; por tanto, concluía, “somos en esta ocasión intérpretes del Constituyente de 1936; como intérpretes, no tenemos por qué hacer distinciones que el creador de nuestra Carta Magna no hizo” (pp.193-194).

Las proposiciones de Romero Sánchez fueron divididas en tres para su discusión. Con respecto a la modificación del artículo 2° del proyecto las intervenciones de los demás senadores fueron muy parcas, precisas y poco beligerantes; al contrario de lo que pudiera haberse pensado por tratar este artículo sobre el reconocimiento de la libertad de enseñanza. En efecto, el resto de los senadores consideraron que no había contradicción alguna entre la formulación de ese artículo 2° tal como venía en el proyecto y la modificación propuesta por el senador Romero Sánchez.

Por ejemplo, el senador Julio César Leáñez Recao, vocero de la mayoría oficialista y, por lo tanto, partidario de la aprobación del proyecto de ley presentado por el Ejecutivo, lo argumentaba comparando la redacción del artículo comprendido en el proyecto y la propuesta de modificación realizada por el citado Romero Sánchez; señalando además que las directrices generales a las que se refiere el artículo no serían otras que “la educación moral y cívica del niño que la Constitución las hace obligatorias” y concluía que “la libertad de enseñanza queda en pie y de ninguna manera trabada por ese artículo, que es en el fondo exactamente igual anterior” (p. 195).

La modificación de Romero Sánchez fue votada favorablemente, no sin antes sufrir ciertos cambios en la redacción a proposición del senador Antonio Villasmil Stella en el sentido de sustituir la palabra “trabas” por “sin más limitaciones”, quedando redactado el artículo así: “La enseñanza es libre, por lo cual toda persona tiene facultad de fundar cátedras o establecimientos docentes para enseñar en ellos, sin más limitaciones que las contenidas en la Constitución de la República” (p.196).

Por consiguiente, en esa discusión sobre el artículo 2° del proyecto, el problema no estribaba en el reconocimiento o no de la libertad de enseñanza, sino en el modo de entenderla; es decir, en su amplitud. Y precisamente, los artículos 7° y 8° del proyecto de ley dejaban asentado cómo debía ser entendida esa libertad. Se trataba de una libertad limitada, reglamentada y no absoluta y fue por ello que, al discutirse el contenido de esos artículos, el debate parlamentario se tornó más beligerante al producirse el enfrentamiento entre los partidarios de una libertad de enseñanza plena, absoluta o “sin límites” y los defensores de una libertad de enseñanza limitada y, por ende, partidarios de la intervención del Estado en materia educativa.

Como hemos dicho, el senador Romero Sánchez había hecho la propuesta de excluir a los planteles privados de la obligación de inscribirse en el Ministerio de Educación Nacional, a fin de que se les reconocieran sus estudios, tal como se establecía en el artículo 7º del proyecto de ley e igualmente solicitada que esta exclusión se hiciera también en el artículo 8º, por el cual se le otorgaba a este ente, el derecho de inspeccionar a todos los establecimientos escolares tanto oficiales como privados, con el fin de asegurar el cumplimiento en ellos de la ley y sus reglamentos. Estas modificaciones las hacía Romero Sánchez por considerar que con ellas quedaba salvaguardada la libertad de enseñanza que debía entenderse, en su opinión, de manera plena y sin límites por ser éste el sentido de “la verdadera libertad de enseñanza” (p.197).

La propuesta de Romero Sánchez en lo que respecta a la modificación del artículo 7º del proyecto, fue secundada también por el senador Tomás Liscano; es decir, en lo relativo a excluir a los planteles privados de la obligación de estar inscritos en el MEN a fin de que se les reconocieran sus estudios. No así, en cambio, en lo referido al artículo 8º, relacionado con la inspección o supervisión a realizar por este organismo sobre los planteles oficiales y privados, por considerar que los tiempos se habían transformado y que aquellos en los cuales las sociedades “vivían con Dios y conforme a las reglas inmanentes de la moral” y que hacían innecesario que el Estado se inmiscuyera sobre algunos principios como el de la libertad de enseñanza, habían pasado: “En estos tiempos calamitosos –decía– en que en las sociedades se abren grandes grietas de revolución y de confusiónismo, enseñanzas peligrosas para la democracia, yo voy a ser el primero en querer que el Estado rinda su suprema inspección aun en los institutos privados” y aludiendo el inciso 6º del artículo 32 de la Constitución de 1936, a través del cual se proscribía como contrarias a la Independencia, a la forma social y a la paz social de la nación venezolana, las doctrinas comunistas y anarquistas; justificaba esa inspección o supervisión a realizar por el Estado en materia educativa expresando que:

Justamente en los planteles de educación que es campo abonado para que el maestro lleve a las inteligencias incipientes de sus discípulos estos principios disociadores, precisamente (...), es necesario que el estado tenga allí

su providencia vigiladora porque de otra manera el maestro de un instituto privado, dentro de la libertad de su plantel, podría establecer cátedra de comunismo, de anarquismo, de nihilismo y de todas las demás teorías que hoy disuelven en el mundo entero los principios fundamentales de la moral inmanente. De aquí, pues, que me ratifique, en estos momentos, en sostener como excepción única la inspección del Estado en los planteles privados (pp. 200-201).

A las intervenciones de los senadores Romero y Liscano sobre esas modificaciones a los artículos 7º y 8º, siguió la del senador Leáñez Recao, quien, como se ha dicho, constituía el vocero de la mayoría oficialista. Su posición estuvo centrada en defender los artículos tal como estaban redactados en el proyecto. En este sentido, afirmaba en cuanto al séptimo que la inclusión de los institutos privados se debía a que éstos aspiraban que los estudios cursados en ellos fueran reconocidos para el otorgamiento de certificados, títulos o diplomas oficiales y, por ello, sostenía que debían estar naturalmente inscritos en el Ministerio de Educación Nacional y “someterse a las disposiciones de la ley y sus reglamentos porque, de lo contrario, ¿quién los controla?, ¿en qué forma podría el Estado saber si se está de acuerdo con los postulados generales de la Constitución?”; estimando a renglón seguido la proposición hecha por el senador Romero Sánchez como “eminente y peligrosa” (p.197).

En relación con el artículo 8º, consideraba el senador Leáñez Recao su establecimiento como una consecuencia lógica del anterior, porque, “... mal -decía-, puede el Estado venezolano conferir títulos y diplomas oficiales en institutos privados en los cuales no tiene control y la inspección suficiente” (p, 210). Se hacía, pues, partidario el senador Leáñez Recao de una libertad de enseñanza limitada y no absoluta y de una intervención del Estado en educación que podríamos calificar de “moderada” al contrastarla con la posición que al respecto sostuvo el senador Prieto Figueroa, como veremos más adelante.

La posición del senador Leáñez Recao fue apoyada por otros senadores de la bancada oficialista, como por ejemplo, el Dr. Carlos Rangel Lamus, quien advertía sobre la discriminación que se establecería sobre los planteles estadales y municipales si se aprobaba la proposición del senador Romero Sánchez, en cuanto a que fueran éstos los únicos planteles que

debían estar inscritos en el Ministerio de Educación Nacional para el reconocimiento de sus estudios y no los privados, cuando los primeros por ser planteles oficiales, estaban sometidos de hecho a la legislación escolar venezolana y obligados a cumplirla sin necesidad de inscripciones de ninguna naturaleza (p.199).

Asimismo, recibió el apoyo por parte del senador Dr. P., Blanco Gasperi, quien señalaba que “el Ministerio de Educación no adquiere más libertad de enseñanza porque haga una inspección más, si se refiere a los planteles de inscritos” (p.199). Igualmente le brindó su apoyo el senador, el Dr. Carlos Morales, quien, si bien reconoció que la libertad de enseñanza constituía “un precepto constitucional”; ésta debía atenerse a las restricciones que la propia Constitución establecía en lo referente, en primer lugar, a la enseñanza de “doctrinas prohibidas” y en tanto también a la obligatoriedad de la educación moral y cívica del niño; concluyendo su intervención afirmando que “cuando la libertad de enseñanza está consagrada en la Constitución Nacional, ella no es absoluta” (p.203).

Por su parte, el senador Luís Beltrán Prieto Figueroa, quien no había intervenido en las discusiones suscitadas en torno al artículo 2º; sí lo hizo en estos momentos cuando se debatía el contenido de los artículos 7º y 8º del proyecto de ley; calificando de “absurdas” las modificaciones propuestas al respecto por el senador Romero Sánchez, por considerar que en ningún país el mundo, la educación constituía “un servicio sin control, siendo éste, como es, un servicio esencial del Estado” (p.205); señalando además, que todo establecimiento de educación que funcione en el Estado debía estar controlado y vigilado por éste, porque si no quedaría desvirtuada la educación en sus finalidades y funciones; y afirmando a continuación de manera tajante que “La educación dentro del Estado debe cumplirse según las normas pautadas por el Estado” (p.206).

Prieto, en su intervención, hizo una proposición que iba un poco más allá de lo estipulado en los artículos 7º y 8º, tal como aparecían en el proyecto y consistió en que:

El Ministerio de Educación Nacional inspeccionará por medio de sus funcionarios y demás organismos que de él dependan todos los planteles oficiales y privados a fin de que en ellos se cumplan las leyes y los regla-

mentos de educación; igualmente vigilará todo lo relativo al orden público, a las buenas costumbres y a la educación física (p.211).

Esa proposición trascendía un poco lo expuesto en esos artículos del proyecto -como hemos dicho-, porque en ellos se otorgaba cierto margen de flexibilidad en cuanto a la inspección de los institutos privados inscritos que aspiraran a que sus estudios fuesen reconocidos para la expedición de certificados, títulos o diplomas oficiales por parte del Estado y sobre los cuales, pesaría una inspección relativa al cumplimiento de la Ley y los reglamentos respectivos; en tanto que para los establecimientos no inscritos se haría en lo referido a las buenas costumbres, orden público e higiene. Con la proposición del senador Prieto, ese margen de flexibilidad quedaba eliminado.

Esa proposición del senador Prieto debe entenderse desde la perspectiva de la tesis del Estado Docente, de la que era un fervoroso defensor. En este sentido, argumentaba a favor de esa proposición que la educación constituía “una función esencial” del Estado que tenía como propósito fundamental: la formación de la ciudadanía y de la nacionalidad; preceptos y principios estos que, en su opinión, se verían afectados si esa función no estuviera orientada por el Estado. Se trataba, según Prieto en su intervención, de considerar a la educación como un asunto “esencialmente de orden público” y “de orden público estricto”; del que el Estado no debía desentenderse y, por tanto, debía estar bajo su vigilancia, y al respecto afirmaba Prieto que:

Si hay unas cosas de orden público más esencial la educación es una de ellas y el Estado ni nadie puede desentenderse de este orden público; al Estado le conviene y le interesa la vigilancia sobre la forma de educación que se suministra en establecimientos escolares, por eso, la única proposición acorde con nuestra Constitución y con nuestro ordenamiento jurídico es la que he formulado yo (p. 214).

Sobre esas razones, fundamentaba Prieto esa proposición relativa a que todos los planteles escolares oficiales y privados, inscritos o no en el Ministerio de Educación Nacional, debían estar inspeccionados y controlados por el Estado para asegurarse de que se cumpliera en ellos, las leyes y sus reglamentos y garantizar, de este modo, que las finalidades y funciones de la educación no serían desvirtuadas:

Los establecimientos (escolares) tanto públicos como privados -decía Prieto en su intervención-, inscritos o no, deberán estar sometidos al control del Ejecutivo Federal porque con ello y solamente con ello se garantiza la integridad de nuestra nacionalidad, al mismo tiempo que el proceso educativo mismo que no puede ser desvirtuado por los intereses de x o de z (p.213).

En su intervención, Prieto rechazaba, asimismo, por su “falsedad”, la interpretación que se hacía de la libertad de enseñanza como “un poder incontrolado” concedido por la Constitución de 1936; según el cual, “la educación es libre” y, por tanto, todo ciudadano tenía el derecho a fundar cátedras; por ello, en este sentido aclaraba que:

...la Constitución no dice eso, la Constitución establece que tienen el derecho de establecer cátedras todos los ciudadanos, pero la Constitución presupone la capacidad del individuo que establece la cátedra; y presupone también que este individuo va a someterse a las prescripciones de la Ley (p.208).

Terminaba Prieto su intervención en esa Tercera Sesión de la Cámara del Senado con respecto a la libertad de enseñanza, señalando que ésta, debía ser considerada “una garantía constitucional sujeta a reglamentación” al igual que otras; hacer lo contrario -argumentaba- sería propiciar “una idea de autarquía de la educación dentro del Estado” (p.208), que conduciría a la deformación de sus fines y funciones; tal como había sucedido en otros países donde la libertad de enseñanza era practicada con ese sentido; es decir, sin límites y en detrimento de la garantías del Estado o como de hecho estaría sucediendo en Venezuela para entonces.

En el primer caso, Prieto dio como ejemplo, lo acontecido durante esos años en Colombia, donde acababan de ser restringidos esos derechos, porque abusando de ellos, los colegios particulares “había desperfeccionado e introducido en el espíritu del pueblo colombiano preceptos y principios que iban en contra de la nacionalidad”. Y se preguntaba Prieto en relación con Venezuela: “¿Podemos nosotros permitir esto? No, por eso no solamente este control de la inscripción sino otro control todavía mayor es necesario establecer en las leyes de educación. ¿Por qué? Porque es necesario defender el espíritu de nuestra nacionalidad” (p.209).

En el caso Venezolano, Prieto citó como ejemplos, las situaciones que él mismo observó en sus visitas a colegios privados de Maracaibo y Caracas bajo la administración de docentes extranjeros, en los cuales, según él, había visto que “los alumnos venezolanos y los alumnos de padres extranjeros que también son venezolanos recibían una educación contraria a nuestra nacionalidad y contraria a los principios que sustenta la educación venezolana” e igualmente como en el caso colombiano, se interrogaba Prieto: “¿Sería posible que nosotros nos desentendiéramos y que el Ministerio de Educación Nacional no ejerciera vigilancia para que en estos planteles no se desvirtúe el espíritu de nuestros niños, se corrompa la conciencia de nuestra nacionalidad?” (p.210).

Los señalamientos realizados Prieto Figueroa en esa tercera discusión del proyecto de Ley de Educación de 1940 en la Cámara del Senado fueron respondidos –en primer término– por el senador oficialista Leañez Recao, quien argumentó que la proposición realizada por aquél, iba en contra de lo recién aprobado en el artículo 2º del proyecto en el que quedaba establecido el principio de la libertad de enseñanza y reafirmaba además que la inspección a realizar por el Ministerio de Educación debía efectuarse sobre los planteles privados inscritos “por el hecho de que estos planteles aspiran a que sus estudios sean reconocidos y aspiran a que el Estado le otorgue a los que han estudiado en ellos certificados, diplomas y títulos oficiales”; en tanto que sobre los no inscritos que no tenían, por consiguiente, esa aspiración -sostenía-, no podían ni debían “estar fiscalizados, sino en lo tocante al orden público, a las buenas costumbres, a la educación física y a la higiene escolar”; lo cual, en su opinión, estaría más en consonancia con la Constitución (p.211).

Por su parte, el senador Romero Sánchez en respuesta también a los señalamientos de Prieto, intervino otra vez reafirmando su proposición de que se excluyera de la obligación de estar inscritos en el Ministerio de Educación Nacional a los planteles privados, a fin de que se les reconocieran sus estudios tal como se proponía en el artículo 7º del proyecto; exclusión que también debía hacerse en el artículo 8º, por el cual se otorgaba el derecho a este organismo de inspeccionarlos y garantizar con ello el cumplimiento de la leyes y sus reglamentos; ello, en virtud, según el re-

ferido Romero Sánchez, de que con lo estipulado en esos artículos se cercenaba la libertad de enseñanza y porque con la proposición que él hacía se actuaba en conformidad con ésta y “con el principio que profesamos de defender la Constitución y la integridad de nuestro Estado y de preparar la mente de los niños que van a ser los ciudadanos del mañana” (p.212).

Una vez cerrada la discusión y sometidas a votación, tanto la proposición de Romero Sánchez como la de Prieto Figueroa, con respecto a los artículos 7º y 8º del proyecto de Ley de Educación de 1940, resultaron ambas rechazadas; aprobándose, por consiguiente, la formulación que sobre los mismos aparecían en este proyecto e imponiéndose así la tesis defendida por el gobierno: una intervención moderada del Estado en la educación y el reconocimiento de una libertad de enseñanza reglamentada.

De este modo se desarrolló el debate que sobre la libertad de enseñanza y el papel del Estado se suscitó en la Tercera Sesión de la Cámara de Senadores celebrada el 8 de julio de 1940 para discutir el proyecto de Ley de Educación Nacional presentado por el Ejecutivo ese año; evidenciándose en él, el enfrentamiento entre los partidarios del ejercicio absoluto o sin límites de la libertad de enseñanza (Romero Sánchez), los defensores de una libertad limitada y reglamentada con la intervención “moderada” del Estado (Leañez Recao) y los partidarios de la tesis del Estado Docente (Prieto Figueroa), según la cual, la educación debía ser asumida plenamente como función esencial y propia del Estado, en la que la libertad de enseñanza se ejerciera también limitada y dentro de los ámbitos definidos por el Estado y, donde la educación privada se constituyera en colaboradora de esa función.

Tales discusiones sobre la libertad de enseñanza y el papel del Estado trascendieron del ámbito parlamentario al de la prensa. En este sentido, los principales diarios y revistas de circulación nacional de entonces, editorializaron al respecto como lo habían hecho también en ocasión a los debates parlamentarios celebrados anteriormente desde 1936, cuando se discutía cualquier otro proyecto de Ley de Educación presentado. Así, por ejemplo, el diario *La Religión*, principal vocero periodístico de la Iglesia católica para entonces y dirigido por Mons. Jesús María Pellín, sostuvo en su editorial de los días 4 y 5 del mes de mayo de 1940, intitulado “La

Escuela Unica” que “la libertad de enseñanza urge plena, perfecta como la garantiza nuestra Constitución (la de 1936): una supervigilancia, bien, una intromisión de ninguna manera” (p.1). Y al referirse concretamente a los contenidos de los artículos 7º y 8º del proyecto de Ley de Educación de 1940 que se discutía para esos momentos en las Cámaras del Congreso, señalaba, preguntándose:

¿No es evidente, aun por los solos citados artículos, que la nueva Ley limita la libertad de enseñanza, pone trabas a la facultad de enseñar de las personas particulares que se dedican a ella de modo que sus alumnos puedan aspirar a que sus estudios sean reconocidos para el otorgamiento de títulos y certificados oficiales? (*La Religión*, 4 y 5 de mayo de 1940, p.1).

Y a renglón seguido, se cuestionaba la autoridad que podía tener el Congreso para imponer limitaciones de esa índole a la libertad de enseñanza reconocida por la Constitución de 1936:

Si en la Constitución donde se encuentra garantizada la libertad de enseñanza no se encuentra ni explícita ni implícitamente este motivo de limitación (se refiere a la inscripción obligatoria de los planteles educativos privados en el MEN), nadie puede so pretexto de certificados o títulos oficiales introducir por la ley estas limitaciones. Porque, si a pesar de no facultar la Constitución poner límites a esta libertad, el legislador pudiera limitarla como se le antojara ¿Qué significaría que esta libertad está garantizada por la Nación? Absolutamente nada; sería una ridiculez (p.1).

En esa misma línea de opinión del diario *La Religión* se expresaba también la revista *SIC* de los sacerdotes jesuitas. En un editorial denominado “Se pretende iniciarnos en el Totalitarismo”, publicado en ese mismo mes de mayo de 1940, luego de reconocer que por el artículo 2º del proyecto de Ley de Educación presentado por el Ejecutivo ante el Congreso el mencionado año, se establecía de una manera “amplia y generosa” la libertad de enseñanza; no obstante, se sostenía, que esto constituía “una simple apariencia” porque si se contrastaba ese artículo con los contenidos de los artículos 7º y 8º del proyecto de Ley referidos a la inscripción e inspección de los institutos privados a través de los cuales se llegaba “hasta la minuciosidad más hilarizante” en este aspecto. Y concluía su editorial la revista *SIC* afirmando que “sinceramente no entendemos en qué consiste esa libertad de enseñanza, ni en qué se diferencia tal legislación tan detes-

tada - y tan detestable – de los Estados totalitarios. Se trata de iniciarnos, al parecer, en el totalitarismo” (SIC, N° 25, mayo de 1940, p. 134).

El Universal, diario que se mostraba afín al proyecto de Ley de Educación presentado por el Ejecutivo y, por tanto, partidario de una libertad de enseñanza limitada, en su editorial del día 2 de junio de 1940 sostenía que:

En realidad, el monopolio de la enseñanza no se produce únicamente, como lo han querido ver algunos, a consecuencia de las facultades que se reserva el Estado. Puede producirse, así mismo, por razones contrarias, es decir, por el exceso de liberalidad con que se elaboran las leyes y los reglamentos, cosa que a la larga puede conducir a dar a la enseñanza privada atractivos singulares provenientes no de su excelencia, sino, al revés, de sus complacencias y facilidades (...).

Si la vigilancia, si la tuición del Estado se debilita en materia tan importante como la educación, el rigor de los estudios y la severidad de los exámenes tenderán así mismo a relajarse. Y si esto ocurre, por deficiencia de la ley, en la órbita de la educación oficial, una lógica elemental indica que la educación privada, cuya base económica, le da un carácter comercial, ocurrirá otro tanto si no algo peor, puesto que nada obliga a los institutos privados a mantenerse más rígidos que el Estado, que es el representante de la sociedad.

Estas razones son, pues, bastantes para justificar las medidas que, dentro del espíritu democrático de nuestra Constitución (la de 1936) y sin atentar contra el principio de libertad de enseñanza, ha tomado desde casi un siglo el legislador venezolano. A este respecto puede decirse que el proyecto en discusión no trae novedades capaces de alterar la sustancia de nuestra libertad educacional (*El Universal*, 2 de junio de 1940, p.1).

Por su parte otro diario, *La Esfera*, partidario de la libertad de enseñanza ilimitada y coincidente en este aspecto, por tanto, con *La Religión* y la revista *SIC*, expresaba su posición a través de una secuencia de editoriales publicados durante varios días del mes de mayo de 1940 bajo el título: “La Constitución Nacional y el Derecho a enseñar. Función de los planteles privados. Monopolio del Estado”. En uno de ellos, concretamente del día 17 del mencionado mes de mayo, se señalaba que:

...a pesar de estar sancionada en la Constitución venezolana (se refiere a la de 1936) como garantía, el derecho a enseñar, éste en la práctica no existe, pues el Estado ejerce un verdadero monopolio de la enseñanza, por culpa del Código de Instrucción Pública (se refiere a la Ley Orgánica de

Instrucción Pública de 1924) que hace de la enseñanza privada ineficaz (*La Esfera*, 17 de mayo de 1940, p. 1).

Al tiempo, que se sostenía en ese mismo editorial la claridad del artículo 32, numeral 15 de la Constitución Nacional de 1936 vigente para entonces, por el cual, “la Nación garantiza a los venezolanos la libertad de enseñanza sin más limitaciones que las contenidas en él”, y concluía afirmando que “si la libertad de enseñanza se entendiera con otras restricciones, sería algo contraria al bien común y una injusticia” (p. 1).

Finalmente, en *Ahora*, diario vinculado a la FVM y en el cual el senador Prieto Figueroa mantenía una página de orientación pedagógica denominada “La Escuela, el niño y el maestro”; en su editorial del día 30 de mayo de 1940, se defendía la tesis del Estado docente en los siguientes términos:

Con motivo del proyecto de Ley de Educación que cursa actualmente en la Cámaras Legislativas, se ha levantado una ola de críticas acervas, porque el proyecto (...) propugna el control por el estado de la educación particular. Se ha dicho que tal control, o el establecimiento de normas que reglamenten la educación privada es una limitación a la libertad de enseñanza garantizada en la Constitución Nacional (la de 1936). Se considera que este derecho a enseñar, es una facultad ilimitada, hasta tal punto que pudiera convertirse en peligro para la estabilidad social y para el progreso de la cultura nacional. Pero tal aseveración carece de valor. La educación es un servicio social y como tal, la sociedad organizada, que como poder de control al Estado, tiene el derecho de impedir que tal educación se suministre en desacuerdo con los principios que rigen la organización social (...) Es falso y obedece a intereses circunscritos, egoístas y muy determinados, el criterio de que la libertad de enseñanza es la única que no puede ser limitada en su ejercicio. Si pueden serlo las garantías políticas que forman la esencia del derecho ciudadano y por las cuales adquiere efectividad la libertad de enseñanza, no es posible alegar que una garantía secundaria, que tiene su nacimiento en la libertad de opinión, en la libertad de pensamiento, en la libertad de sufragio, en la libertad de trabajo, debe permanecer intocada... (*Ahora*, 30 de mayo de 1940, p.1).

Gratuidad y obligatoriedad amplia o limitada de la educación

Otro punto controversial discutido en el debate suscitado en el Congreso a raíz de la presentación del proyecto de la Ley de Educación Nacional de 1940, fue el de la gratuidad. Es decir, si la gratuidad de la educación se

reconocía de manera extensa o limitada a algunos de los niveles del sistema educativo propuesto en esta ley. La discusión al respecto sobrevino porque en el artículo 5° del mencionado proyecto de ley, se planteaba como posición oficial, que esa gratuidad se circunscribiera únicamente a la Educación Primaria Elemental; es decir, a los cuatro primeros grados de los seis que comprendía este nivel; en tanto, que la Educación Primaria Superior (quinto y sexto grados) y demás niveles del sistema educativo (Secundaria, Normal, Especial y Universitaria), el Estado no estaría obligado a ofrecerlos gratuitamente. Se trataba, por consiguiente, de establecer límites a la gratuidad que, de hecho y de manera tradicional hasta entonces, era practicada por el Estado venezolano en todos los establecimientos escolares oficiales.

A diferencia de lo ocurrido con los puntos de la libertad de enseñanza y el Estado Docente, en la tercera discusión del proyecto de Ley de Educación de 1940, los debates sobre la gratuidad tuvieron lugar en ambas Cámaras del Congreso Nacional, donde el enfrentamiento sobre este asunto se produjo fundamentalmente entre los partidarios de la posición asumida al respecto por el gobierno de López Contreras, plasmada -como hemos visto- en este proyecto y los partidarios de aquellas fuerzas sociales y políticas propiciadoras para esos momentos de una democratización efectiva en todos los aspectos de la sociedad venezolana y que en lo educativo tenían su expresión en la posición sostenida por la FVM, como también hemos dicho. Es de observar, sin embargo, que los partidarios de ambas posiciones no mantuvieron líneas de pensamiento o de opinión uniforme y homogénea en relación a la extensión de la gratuidad.

Así, en las sesiones dedicadas a esa tercera discusión en la Cámara de Diputados, concretamente la celebrada el 29 de mayo de 1940 cuando fue tratado ese punto; el diputado Rómulo Gallegos, persona estrechamente vinculada con el segundo tipo de fuerzas sociales y políticas, fue quien defendió la redacción del artículo quinto tal como venía en el proyecto por la que se establecía que “La Educación Primaria Elemental es gratuita en los establecimientos sostenidos por el Estado” (MEN, 1940b, p.42) y, por tanto, se determinaba un techo o límite a la gratuidad de la educación al circunscribirse esa gratuidad únicamente a los cuatro primeros grados de los seis que comprendía este nivel. De tal manera que los estudios cursa-

dos en los dos grados siguientes del nivel de Educación Primaria (quinto y sexto grado de la Educación Primaria Superior) y en los restantes niveles del sistema educativo propuestos en el proyecto: Secundaria, Normal, Especial y superior, aun cuando fuesen ofrecidos por el Estado, sus costos y financiamiento debían ser asumidos por sus beneficiarios.

El debate se originó en esa tercera discusión, porque, en la segunda discusión de este proyecto en esta misma Cámara de Diputados, tal artículo 5º, a proposición del diputado Lorenzo Vivas, fue modificado; aprobándose en esa oportunidad que la educación a suministrar por el Estado en todos los establecimientos oficiales de los distintos niveles del sistema educativo sería gratuita. Alegaba, como razón, el diputado Vivas que si se sancionaba la redacción de ese artículo tal como venía en el proyecto, “el Gobierno estaría perfectamente autorizado para retirar de las escuelas de 5º y 6º grados, de los Colegios, Liceos y Universidades, a todos aquellos individuos que no estuvieran en condiciones de pagar la educación suministrada por el Estado” y concluía que de este modo, “el Estado podría convertirse en comerciante de la Educación” (Congreso de la República, 1940a, p.9).

La intervención del diputado Gallegos en esa tercera discusión, estuvo orientada en proponer que se restituyera el artículo tal como aparecía en el proyecto; haciéndose partidario, de esta manera, de la posición oficial sobre la gratuidad de la enseñanza y oponiéndose a cualquier ampliación de la gratuidad más allá de los cuatro primeros grados de la Escuela Primaria. En apoyo a su posición, Gallegos sostuvo que “la obligación de dar enseñanza gratuita del Estado, es correlativa con la obligación que impone de adquirirla al ciudadano y, por consiguiente, sólo debe ser gratuita la enseñanza primaria, que es la obligatoria”. A partir de allí -continuaba sosteniendo el diputado Gallegos-, el Estado podría dar enseñanza gratuita, pero no se le debía imponer la obligación de costearla, “porque en un momento dado puede ser necesario hacer que los particulares contribuyan siquiera alguna parte de esa carga para el Estado” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol., VII, Doc. N° 79, p. 134).

La posición del diputado Gallegos se explica en razón de un “memorándum” que le remitió el ministro de Educación de entonces, el Dr. Uslar Pietri, y con el que estuvo de acuerdo como el mismo Gallegos lo confesó

en esa su intervención: “El Ministro de Educación me lo envió a mí –expresó–, y me lo envió porque ya él sabía que yo estaba perfectamente de acuerdo con todas las observaciones que el Ministerio hacía a esto (...) No tengo a menos confesar que estoy de acuerdo con el Ministro de Educación, en este caso” (p, 141).

La proposición de Gallegos encontró apoyo en otro diputado también vinculado a las fuerzas políticas propiciadoras de una democratización efectiva de la sociedad venezolana para esos momentos, Héctor Guillermo Villalobos; para quien, una situación de hecho como la de que el Estado venezolano costeara los estudios de los estudiantes desde su ingreso en el primer grado hasta la Universidad, no debía ser llevada a la legislación, porque “si eso se lleva a ley -en su opinión-, el Estado venezolano jamás podrá sacudirse de una carga tan pesada y que es perfectamente injusta”; y agregaba de seguidas que “si es cierto que el Estado debe atender las necesidades educacionales del país en determinadas ramas; pero no en todas” (p.136).

La defensa por contemplar en la ley la gratuidad plena de la educación estuvo a cargo en esa sesión de la Cámara de Diputados del citado Lorenzo Vivas; para quien la educación suministrada por el Estado en todos los niveles y en todos los establecimientos oficiales debía ser gratuita, tal como él mismo había propuesto y se había aprobado en la segunda discusión del proyecto y que en esta tercera discusión, lo reiteraba una vez más. Opinaba que ese sentido amplio de la gratuidad de la educación debía establecerse en la Ley, por tratarse de “una disposición esencial para el progreso educacional del país” (p. 137). Asimismo, el diputado Vivas rechazaba lo sostenido en sus intervenciones por los diputados Gallegos y Villalobos, quienes -como se ha dicho- basados en un “memorándum” del ministro de Educación de turno, el Dr. Uslar Pietri, habían señalado que la gratuidad entendida con ese sentido amplio; es decir, que el Estado asumiera los costos en todos los establecimientos escolares de los distintos niveles educativos, constituiría una carga excesiva para el Estado. Ante tal juicio, el diputado Vivas respondió que esa “obligación no es más permanente que el derecho que tiene un país a que se le dé un servicio público, que debe ser tan permanente como son permanentes los impuestos que ese país paga al Fisco Nacional” (p.138).

Esa obligación permanente -continuaba sosteniendo Vivas- debía asumirla el Estado en virtud de la situación de atraso educativo imperante para entonces en el país y que, al respecto, hacía necesario el desarrollo por parte del Estado de una política educativa “amplia y eficiente, y esta política no se podría hacer si el Estado no la da frente a los gastos que cuesta esa política” (p.139); al tiempo que señalaba lo inconveniente que resultaría el cobro de alguna remuneración por los estudios ofrecidos por el Estado en sus establecimientos escolares en razón de la situación de pobreza en la que se encontraba la mayoría del estudiantado venezolano para ese entonces, lo que - en su opinión - conllevaría a dos aspectos graves: primero, a la acentuación de esa situación de pobreza de los estudiantes, especialmente, de aquellos que cursaban los niveles de Secundaria y Universidad y segundo, estaría el que el Estado tomaría “una actitud bastante desagradable: el Estado venderá la educación, como la venden los institutos educacionales particulares” (pp.139-140).

Por ello, el diputado Vivas, culminaba su intervención en esa tercera discusión, solicitando de nuevo la ratificación de la modificación del artículo 5° del proyecto de Ley, en el sentido de establecer gratuitamente la educación que el Estado venezolano suministraba en todos los institutos oficiales de todos los niveles del sistema educativo; es decir, la tesis de la gratuidad amplia de la educación.

La proposición de Vivas fue secundada por el diputado Manuel Matos Romero, por ser “más amplia y no hace ningún distingio entre primaria, secundaria y superior o especial” y señalando además que “se podrá decir que es mucha carga para el Estado; pero actualmente la instrucción que se recibe en todos esos planteles de educación secundaria, y aun en la misma Universidad, es gratuita para el estudiante venezolano. Así, pues, porque se va a restringir más la enseñanza” (p.145).

Los argumentos expuestos por los diputados Vivas y Matos Romero, sin embargo, no lograron convencer en esa tercera discusión al resto de sus colegas de Cámara y al cerrarse el debate sobre este punto y efectuar la votación reglamentaria, la proposición de Gallegos para la restitución del artículo 5° del proyecto de Ley de Educación de 1940, resultó favorecida.

Por su parte en la Cámara del Senado sucedió lo contrario a lo acontecido en la de Diputados. En efecto, en la sesión vespertina del 8 de julio

de 1940 cuando se llevaba a cabo la tercera discusión de ese proyecto de Ley en el Senado, al tratarse el asunto de la gratuidad de la enseñanza, se aprobó que la misma tuviera un carácter amplio; es decir, que la educación suministrada por el Estado fuese gratuita en todos los institutos de todos los niveles del sistema educativo. En ello, influyó poderosamente la presencia del senador Luís Beltrán Prieto Figueroa en esta cámara.

En esa sesión del Senado, la polémica estuvo centrada fundamentalmente en las intervenciones de los senadores Prieto Figueroa y Julio César Leañez Recao. El primero -como es sabido-, era defensor del establecimiento de la extensión amplia de la gratuidad de la educación y el segundo era partidario de la posición oficialista; es decir, de la gratuidad limitada de la enseñanza. La discusión la inició el senador Prieto al proponer que se modificara la redacción del artículo 5º del proyecto de la forma siguiente: “La educación que se suministra en los establecimientos oficiales es gratuita”. Sobre el particular, argumentaba Prieto, en ésta, su primera intervención, que esa debía ser la redacción del mencionado artículo por cuanto el Estado venezolano había venido suministrando desde hacía muchos años gratuitamente la educación en todos sus niveles y expresaba que “Las leyes de educación vigentes y las derogadas establecían este principio, lo que – en su opinión– nos colocaba en una situación de auge y en cierta manera confería una importancia capital a la educación del pueblo venezolano” (Congreso de la República (1985), t.VIII, vol. VII, Doc. Nº 81, p. 218).

A esos argumentos históricos y legales esgrimidos por Prieto para el mantenimiento de ese principio de la gratuidad de la educación con carácter amplio, agregaba también como razón fundamental, la circunstancia, según él, de que la mayoría de los estudiantes que concurrían a las universidades y a los establecimientos de educación secundaria para entonces, carecían de los recursos necesarios para recibir una educación integral y, por tanto -estimaba- la obligación en la que estaría el Estado en suministrar esta educación a todas aquellas con capacidad suficiente para recibirla. Por ello, según Prieto, el sentido de su proposición de suprimir la expresión “primaria elemental” de la redacción del artículo en cuestión para significar que “toda la educación suministrada por el Estado es gratuita y no simplemente la primaria porque esto sería destruir la situación actual en que la educación

secundaria, la educación especial y la educación universitaria también son suministradas gratuitamente por el Estado” (p.218).

La respuesta a esa primera intervención del senador Prieto Figueroa, estuvo a cargo del senador oficialista Leáñez Recao, quien defendió obviamente la redacción del citado artículo 5° tal como venía en el proyecto de ley donde se establecía la gratuidad limitada de la educación. En su intervención señalaba que era obligación del Estado suministrar únicamente, de manera gratuita, la Educación Primaria Elemental; lo que equivalía a decir, según sus propias palabras: “desanalfabetizar al pueblo”; opinando además, que si el Estado mantenía gratuitamente establecimientos en educación secundaria, superior o especial para entonces; era porque podía hacerlo, pero que, si por alguna circunstancia, se encontrara en la obligación de crear nuevas institutos en esos niveles educativos y requiriera del financiamiento de los particulares, no podría hacerlo “porque basta que el instituto sea oficial para que sea gratuito” (p.219). Por ello, consideraba inconveniente ampliar demasiado ese principio o concepto, mientras que dejando la obligatoriedad de la gratuidad únicamente para la instrucción primaria elemental como lo trae el artículo, el Estado “cumple mejor las finalidades sociales que es precisamente ir desanalfabetizando la masa popular que es la que está interesada en los beneficios de la instrucción” (p.219).

La respuesta de Prieto a lo afirmado por el senador Leáñez Recao no se hizo esperar; y en su segunda intervención, Prieto recalcó “lo extraño” de ese planteamiento del citado senador, de limitar la gratuidad de la educación oficial cuando, desde hacía muchos años, el pueblo venezolano había estado gozando de ese “privilegio” y no sólo le parecía extraño, sino también “insólito” que se quisiera limitarlo a través de la ley en unos momentos cuando “el concepto general de educación es que ésta sirve para preparar al individuo para la eficiencia social” (p. 219); oponiéndose Prieto, de este modo, a la versión estrecha manejada por Leáñez Recao sobre la educación, según la cual, esta última era únicamente para desanalfabetizar:

Pasó la época en que, bastaba con que el individuo aprendiera a leer y escribir; leer y escribir no habilita (...); leer y escribir fue una aspiración de ciertos grupos políticos que aspiraban a llevar a las urnas electorales a masas casi analfabetas que podían convencer con simples promesas que

no llegaron a cumplir nunca. Hoy el Estado y la sociedad tienen interés, y es un interés vital de que todos los ciudadanos estén capacitados para la eficiencia social, y esta eficiencia no se logra con la enseñanza de la lectura y la escritura que fue aspiración mínima de ese grupo político de que hablamos antes. La Universidad, el Colegio, deben estar abiertos para todos los venezolanos y hoy es aspiración mundial que la educación secundaria y la educación superior en los países donde ésta no es gratuita se suministre y ¿cómo es posible que mientras nosotros, que tenemos una conquista desde hace muchos años que debemos sostenerla, queramos echarla por tierra? (pp.219-220).

A esta segunda intervención del senador Prieto Figueroa respondió inmediatamente el senador Leáñez Recao, reiterando una vez más sus razones que justificaban “lo inconveniente”, según sus palabras, de extender la gratuidad de la educación más allá de la educación primaria elemental y de que se fijara en la ley ese tipo de gratuidad amplia. Alegaba al respecto que el Estado asumiría una obligación que en el futuro “puede que le resulte onerosa”; y, por ello, reafirmaba su tesis de que el Estado sólo estaba exigido por la Constitución -la de 1936- de suministrar gratuitamente únicamente la primaria elemental y si ofrecía de manera gratuita otros estudios más allá de este nivel, era por ser un asunto de orden administrativo-financiero y no por estar obligado por ley:

De manera, pues, que la Constitución, que es nuestra Carta Fundamental, no obliga al Estado a dar gratuita nada más que la instrucción primaria elemental. Si da la instrucción primaria superior, la secundaria, la universitaria y las especiales gratuitamente, es asunto de orden administrativo, es asunto de capacidad financiera en ese momento; no porque esté obligado por la Ley y por la Constitución (p.221).

En su tercera intervención y ante tales argumentos expuestos por el senador Leáñez Recao, Prieto señaló que si la educación constituía “un servicio esencial y primordial del Estado”; éste, siempre estará en capacidad de suministrarla con esa amplitud con la que hasta entonces El Estado lo había hecho, beneficiando a todos los ciudadanos y si en algún momento determinado llegara a faltar los recursos para hacer efectiva esta gratuidad, “sería la oportunidad -consideraba Prieto- de organizar un sistema eficiente de impuestos o rebajar los gastos de otros servicios menos

esenciales para que no falte la educación del pueblo” (p.222). Y agregaba Prieto algo más para sustentar su posición, en esta su tercera intervención, que nos parece interesante resaltar y que, a nuestro modo de ver, dejaba al descubierto la verdadera razón de ser de aquellos partidarios de la posición oficialista o del gobierno de López Contreras que proponían la aprobación de la gratuidad limitada de la educación: el desarrollo de un tipo de educación con tendencias elitistas.

Así, sostenía Prieto en ese sentido, citando los aportes de un pedagogo de entonces: Oscar Bustos, quien sostenía la existencia de dos tesis en relación al desarrollo o suministro de la educación. En la primera que llamaría “tesis tradicional”, se organizaban los sistemas educativos “para servir los intereses de círculos o castas sociales”. Según esta tesis - continúa explicando Prieto-, la educación primaria quedaría reducida a “un *mínimum* en cuanto a extensión y duración de cuatro años”; educación primaria destinada a “las clases pobres y a los asalariados”. A la par de este nivel, se organizaría “una enseñanza secundaria selectiva desde sus comienzos y de larga duración (doce años)”, conducente a los estudios universitarios; educación secundaria que, de acuerdo con Prieto, estaría “destinada a la burguesía y a las clases pudientes” y que tendería, por lo tanto, a la formación de élites (p. 222).

En la segunda tesis, por el contrario –afirmaba Prieto– se invertían los papeles. En ésta, el acento estaría puesto en la educación primaria que estaría “destinada a todos los niños de un país, sin distinción de clases sociales ni de fortunas”, extendida en contenido y duración para “formar un tipo de hombre capaz de servir a los intereses de todos”. De acuerdo con esta tesis -explicaba Prieto-, el sistema educativo comprendería “una escuela primaria de ocho años común y obligatoria para todos”; luego le seguiría una educación secundaria diversificada, “como continuación de la anterior para todos los alumnos que hayan terminado satisfactoriamente sus estudios primarios”; y finalmente, las universidades y los politécnicos completarían la estructuración de ese sistema. En esta segunda tesis, el Estado, según Prieto, garantizaría a todos los individuos las mismas posibilidades y sería la inteligencia “la única llave que abre las puertas de los colegios de continuación”, y concluía diciendo lo siguiente:

...nosotros nos hemos acogido a la segunda porque es la tesis progresista y la que está de acuerdo con los intereses del pueblo venezolano. Nosotros, en Venezuela, consideramos que la eficiencia no se logra con una educación mínima de cuatro años sino con una educación amplia que abra el camino a todos los ciudadanos desde el “kindergarten” a la universidad, capacitando a los padres económicamente si ellos no tienen capacidad para ello, para que puedan sus hijos recibir la educación para la cual tienen capacidad. Por eso yo defiendo la proposición que he hecho... (p. 222).

Como hemos afirmado, con esas argumentaciones, Prieto no hizo otra cosa que poner al descubierto, a nuestro juicio, la verdadera intención subyacente en la proposición por establecer la gratuidad limitada de la educación contenida en el artículo 5° del proyecto de Ley presentado por el gobierno de López; al tiempo que revelaba el enfrentamiento entre dos visiones o formas de concebir el desarrollo educativo del país para entonces. La primera, en la que la educación sería selectiva y tendiente a la formación de élites por su organización en torno a ese tipo de gratuidad y a la estructuración de un sistema educativo bastante restrictivo y con trabas en sus partes o niveles para la continuidad de los estudios. Y, la segunda, en la que la educación sería democrática y de masas, fundamentada en una gratuidad entendida con un sentido amplio que incluyera el principio de igualdad de oportunidades y en la configuración de un sistema educativo unificado, cuyas partes o niveles guardarán concatenación desde el preescolar hasta la Universidad.

Si bien en la reconstrucción de la polémica en torno a la gratuidad de la educación, se ha enfatizado en las intervenciones realizadas por los senadores Prieto y Leáñez Recao; ello se ha debido a que las mismas coparon la mayor parte de la atención durante esa tercera discusión del proyecto de ley, en la sesión del 8 de julio de 1940, cuando se discutía ese punto; sin embargo, otros senadores también intervinieron defendiendo una u otra posición. El senador Blanco Gasperi, por ejemplo, negó su voto a la proposición de Prieto, alegando que lo defendido por el Estado con el establecimiento de una gratuidad limitada sería “una cuestión de principios” y señalaba al respecto, que, por la Constitución, la educación primaria “no solamente es gratuita sino obligatoria, y es obligatoria no solamente para el alumno, sino también para el Estado en suministrarla”; y concluía,

según él, que debía ser únicamente la educación primaria, la enseñanza que el Estado estaría obligado a suministrar gratuitamente y no otra; por ser ésta, “la enseñanza generalizada para todos los venezolanos” (p. 223).

En ese mismo sentido, se expresó el senador Alejandro Rivas Vázquez, quien sostuvo que con el establecimiento de la gratuidad limitada de la educación, se estaría tomando “una medida de previsión social trascendentalísima para el porvenir de la República”; por cuanto -en su opinión-, podría llegar “el caso en que el Estado se encuentre en la imposibilidad pecuniaria de sostener los institutos de Educación Superior” (p.225). Y sostenía además, que por causa de haberse dedicado los recursos económicos para el financiamiento de las universidades, el Estado venezolano había descuidado el desarrollo de la educación primaria, lo que constituía, en su juicio, la causa de la situación de analfabetismo reinante para entonces en el país:

...en lugar de haber habido millares de escuelas de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grados, donde enseñen una multitud de elementos que son fuerzas suficientes para que los hombres luchen en la vida, creen elementos suficientes para progresar ellos mismos, para que progrese su hogar y progrese la Patria. En lugar de hacer eso, nos dimos a la tarea y al lujo de crear universidades (...), y el analfabetismo en Venezuela es tan alarmante que se puede comprobar en todo el Continente americano que no hay pueblo tan atrasado como el venezolano en materia de educación primaria elemental (p.226).

De allí, según el senador Rivas Vázquez, el Estado debía sólo garantizar gratuitamente la educación primaria elemental y no la enseñanza en los otros restantes niveles del sistema educativo. Empero, se debe acotar aquí, que sólo existían dos universidades en funcionamiento para esos momentos: la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Los Andes que acogían a los estudiantes de todo el país. Asimismo, en su intervención, negaba que las condiciones económicas imperantes en el pueblo venezolano para entonces fuesen tan precarias que hicieran de la Universidad “un privilegio solamente para los ricos o para que los hijos de los ricos puedan estudiar nada más”. Según él, los obreros producían lo suficiente para pagar los estudios universitarios, “que hagan esfuerzos y paguen algo, muy poco, en esas matrículas y en esos exámenes” (p 227),

y agregaba algo más, lo cual –en nuestra opinión– corrobora la verdadera intencionalidad para establecer la gratuidad limitada: el desarrollo de una educación selectiva, elitista y de capacitación escalonada, como ya hemos dicho y que Prieto había puesto al descubierto con sus intervenciones. Decía el senador Rivas Vázquez al respecto:

Yo pienso que es lo mejor quitar de la mente a los hijos de los pobres la aspiración de ser doctores en derecho, doctores en medicina, ingenieros, lo que quieran ser, grandes profesionales. No, señor; hombres medios, hombres de trabajo, hombres que producen lo suficiente para vivir, para llevar el pan a sus hijos para que no perezcan (...), crear elementos de trabajo, de trabajo que produzca riqueza; riqueza que sea sólida, que no sea mentira ... Ese es mi criterio. Por eso no estoy de acuerdo con el Senador Prieto, por eso he aplaudido la cláusula constitucional que leyó el Senador Leáñez Recao, en donde se establece que es gratuita la educación primaria... (p.227).

La proposición de Prieto recibió también el apoyo de otros senadores en esa tercera discusión, por ejemplo, la del Dr. Pedro París, quien lo hizo por considerarla “venezolanista y equitativa”; argumentando sobre el particular, que Venezuela estaba necesitada de la formación de profesionales en todos los órdenes a fin de constituir “la élite intelectual y profesional de la que carece, y no es, sino mediante la gratuidad de la instrucción como puede llegarse más fácilmente a establecerse” y, concluía señalando además que tal proposición realizada por el senador Prieto, le parecía “igualitaria en el buen sentido de la palabra, porque abre las puertas de los estudios superiores a todas las clases sociales sin distinguir entre pudientes y no pudientes” (p.223).

Idénticos apoyos recibió de los senadores Carlos Rangel Lamus y Manuel Romero Sánchez. Para el primero, la proposición de Prieto la consideraba “muy justa”; manifestando pensar así por la exposición efectuada por el senador Rivas Vázquez, quien había hecho hincapié en la productividad del individuo y, según Rangel, “...esa productividad del individuo, esa capacitación para ser unidad útil en la acepción económica del vocablo, no puede realizarse con la mera primaria elemental” y siendo una de las funciones del Estado levantar el nivel medio cultural de los pueblos mediante la capacitación de sus miembros o individuos para su desenvol-

vimiento productivo en el seno de la colectividad, el Estado -sostenía- debía proporcionar gratuitamente la educación integralmente; es decir, la secundaria, la especial y la universitaria (pp.231-232).

En cuanto al segundo, es decir, el senador Romero Sánchez, quien, como se ha explicado, se había mostrado defensor a ultranza de la libertad de enseñanza y había polemizado con Prieto Figueroa al respecto en las sesiones anteriores; en esta tercera discusión, sin embargo, favoreció la proposición de este último sobre la gratuidad plena o absoluta por creer que estaba en conformidad con “la justicia social” y con las necesidades de Venezuela para esos momentos. Y así afirmaba:

Es verdad que la Constitución dice que la instrucción primaria se da gratuita, pero, no es sólo de la instrucción primaria de lo que estamos menester; estamos necesitados de ciudadanos conscientes de sus derechos y de moralidad suficiente para cumplir sus deberes y esos no se hacen con la simple educación primaria (p.224).

Y culminaba su intervención, el senador Romero Sánchez haciendo la siguiente interrogante:

Si desde Guzmán Blanco, el Estado había financiado la educación superior y universitaria, “¿Por qué ahora cuando el Fisco es opulento, como no lo era entonces, por qué ha de mostrarse menos generoso” Por esa razón le doy mi voto a la proposición de Prieto” (p.224).

Cerrada la discusión sobre el punto de la gratuidad de la educación y sometida a votación en esa sesión del Senado del 8 de julio de 1940, la proposición del senador Prieto en relación al reconocimiento de esa gratuidad con sentido pleno, resultó favorecida; estableciéndose en el artículo 5º de la Ley de Educación Nacional aprobada ese año que la educación a suministrarse en los establecimientos oficiales sería gratuita, rechazándose la redacción original de ese artículo tal como venía en el proyecto presentado por el ministro Uslar Pietri y por el cual, se buscaba limitar la gratuidad de la educación a los cuatro primeros grados de la educación primaria e imponiéndose la tesis de los defensores de la gratuidad plena de la educación.

La enseñanza religiosa obligatoria y la Escuela Laica

El debate sobre estos puntos adquirió rasgos de enfrentamientos intensos y encendidos en ambas Cámaras del Congreso Nacional. Las discu-

siones al respecto tuvieron como eje central el artículo 20 del proyecto de Ley de Educación donde, como se ha dicho, se establecía que la enseñanza religiosa se suministraría a los niños cuyos padres lo exigieran y a tal efecto, se consagrarían dos horas semanales. De este modo, en ese proyecto presentado, no se hacía otra cosa, que recoger la fórmula conciliatoria que sobre este tipo enseñanza existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX y según la cual -como también hemos apuntado-, esta enseñanza tendría carácter facultativo o potestativo de recibirla o no el alumno, cuando sus padres lo solicitaran y fuera del horario escolar.

Desde un primer momento, la Iglesia católica manifestó siempre su inconformidad ante tal fórmula, promoviendo su modificación en el sentido de hacer obligatoria la enseñanza religiosa no sólo por la incorporación como asignatura o materia en los planes de estudio de las escuelas y dentro del horario escolar, sino tratando de enmendar la cláusula de excepción contenida en esa fórmula y que la misma pasara de la mayoría católica a la minoría que no lo era. Es decir, que se diera enseñanza religiosa a todos los niños y se excluyera sólo aquellos que solicitaran lo contrario. Fundamentaba la iglesia su pedimento sobre el criterio de que la mayoría de la población venezolana profesaba la religión católica y, por tanto, consideraba ignominioso e injusto la existencia de tal cláusula que pesara sobre esa mayoría.

Las cartas pastorales y escritos elaborados por el episcopado venezolano durante esos años a través de los cuales solicitaba esa enmienda y las innumerables diligencias que hicieron al respecto ante el congreso, cuando en su seno se discutía algún proyecto de Ley de Educación o cualquier reglamento relacionado con la materia, dan fe de los esfuerzos tenaces realizados por la iglesia en ese sentido. Estos esfuerzos y diligencias se renovaron con mayor vigor a partir de 1936, en razón de los cambios políticos, sociales y económicos que se operaban en el país para entonces y que hacían necesario la reorganización de la sociedad venezolana en todos sus aspectos, incluido el educativo, y por la presentación de varios proyectos de leyes que con esa intención fueron introducidos en el congreso entre 1936 y 1940, como hemos explicado y, en los cuales, la iglesia observaría nuevamente la oportunidad de enmendar esa cláusula y hacerla favorable a ella.

La discusión del proyecto de Ley de Educación de 1940 constituyó, pues, una de esas oportunidades aprovechada por la iglesia. En esta ocasión, el debate parlamentario sobre el asunto de la enseñanza religiosa, tuvo como protagonistas principales dos sectores o bandos: los defensores de la incorporación obligatoria de este tipo de enseñanza y los partidarios de la Escuela Laica. En apoyo de su posición, ambos sectores o bandos, a lo largo de ese debate, esgrimieron un sin fin de argumentos de diversa índole.

Los sostenedores de la enseñanza religiosa obligatoria, alegaban que la Ley de Educación debía responder a las necesidades y características de la mayoría de la población venezolana que profesaba la religión católica y expresaban como razón jurídica, el que las leyes debían adecuarse a las costumbres y circunstancias de los pueblos. Como razones de orden moral y filosófico, aducían que al enseñar la religión, se estaría formando la conciencia moral de los venezolanos y, de este modo, se haría frente, a las influencias de doctrinas extrañas y exóticas como el nazismo, el comunismo, el fascismo, entre otras; a las cuales, según ellos, estaría expuesta esa población para entonces. Igualmente manifestaban razones de índole histórica-cultural, como la tradicional profesión de la fe católica compartida por el pueblo venezolano y las tesis y postulados que al respecto, fueron sostenidos por los “padres fundadores de la Patria”; especialmente Bolívar y agregando otras referidas a las circunstancias en las que se encontraban los países europeos a causa de la II Guerra Mundial que se desarrollaba durante esos años, las cuales eran consideradas producto de la ausencia de la enseñanza de la religión.

Los partidarios de la escuela laica, por su parte, argumentaron que con el establecimiento de la educación religiosa obligatoria se estaría violando dos garantías constitucionales reconocidas al venezolano: la libertad de conciencia y la libertad de cultos como motivos de orden jurídico o legal. Asimismo, señalaban como razones de orden político y social, el atentar contra el espíritu democrático al tratar de imponerse el criterio de la mayoría sobre la minoría e irse también en contra de la igualdad ante la leyes. Como motivos de orden moral y filosófico, planteaban la distinción entre moral y religión, expresando la necesidad de la formación de una moral universal independiente de cualquier religión en particular. Al Igual que

sus adversarios, recurrieron a razones históricas-culturales para justificar la tradición laica de la educación venezolana, empleando también a su interpretación, las tesis y postulados formulados por “los padres fundadores de la Patria”, especialmente los aportes de Bolívar, en ese sentido.

Al igual que la discusión sobre el punto de la gratuidad de la educación, el debate parlamentario sobre la enseñanza religiosa tuvo lugar en ambas cámaras legislativas, llegándose a aprobar artículos diferentes en ambas cámaras; por lo que el Congreso se vio precisado a efectuar una sesión conjunta para únicamente discutir y aprobar el artículo 20 del proyecto de ley. Esta sesión se realizó el 15 de julio de 1940 y como dato interesante a destacar, con la aprobación del mencionado artículo se sancionó definitivamente también ese proyecto de Ley de Educación en la mencionada sesión.

El debate sobre el asunto de la enseñanza religiosa, a nivel de diputados, se produjo en la sesión del 29 de mayo de 1940, cuando se realizaba la tercera discusión del proyecto de Ley de Educación. La discusión la planteó en esa sesión, el diputado Miguel Delgado Chalbaud, partidario de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, solicitando en su intervención, la modificación del artículo 20 del proyecto que había sido aprobado tal cual como aparecía en el mismo en la segunda discusión de esta cámara. La proposición del citado diputado, consistió en cambiar la redacción de ese artículo en los términos siguientes:

La enseñanza de la religión católica se suministrará a los niños cuyos padres sean católicos. Al efecto, se consagran a esta enseñanza dos horas semanales dentro del horario escolar del primer ciclo de la educación primaria. Los padres que no quieran para sus hijos tal enseñanza, lo expresarán así de palabra o por escrito, de lo cual se dejará constancia en el respectivo libro de inscripción escolar (Congreso de la República, 1985, t. VIII, Vol. VII, Doc, N° 79, p. 145).

Además de su proponente, apoyaban esa modificación otros diputados partidarios también de hacer obligatoria la enseñanza religiosa como Pedro José Lara Peña, Pedro N. Silva, Humberto Ruíz Fonseca, J.M. Rosales Aranguren, Francisco I. Romero, R. Díaz Fermín, Víctor José Cedillo, Francisco Mendoza, J. S. Parra Valbuena, Manuel A. Govea, J. A. Lezama,

J. Otaola Rogliani, Andrés Pacheco Miranda, Atencio Urdaneta, A. Alfonso Larrain, Simón Rodríguez G., Enrique Pimentel Parilli, Manuel de J. Chuecos, Atencio Troconis, Pedro Pascal González, entre otros. En su intervención, el mencionado diputado Delgado Chalbaud, adujo para justificar su proposición, que el problema de la enseñanza religiosa debía “abordarse francamente”; en razón, según su juicio, que, hasta esos momentos, la discusión sobre este tema se estaba dando en “términos abstractos” y que con la expresión enseñanza religiosa, “se decía mucho y no se decía”. Por tal motivo, argüía, que con su proposición se iba directamente al asunto: “Yo vengo a hablar concretamente de la enseñanza de la religión católica, porque ésta es la de la mayoría del pueblo venezolano”; agregando, además, que no daría un discurso extenso al respecto, sino que le bastaba señalar los veinte siglos de civilización, para comprobar que el cristianismo era “la fuerza que ha venido propulsando el progreso humano” y que:

Aquellos varones que echaron los fundamentos de la República de Venezuela, en la primera Constitución establecieron también la religión católica, apostólica y romana como la religión del Estado. Por largos años duró aquella previsión, hasta que, en un buen día, las celebérrimas llamadas “conquistas liberales” quisieron echar a Dios de Venezuela. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos y a pesar de las restricciones, el pueblo venezolano ha seguido siendo católico, y continuará siéndolo por los siglos de los siglos (p. 146).

Con esa proposición de Delgado Chalbaud, se buscaba hacer imperativa la enseñanza de la religión católica en particular, incorporándola al horario escolar y al plan de estudios de la educación primaria. Al mismo tiempo que se solicitaba la enmienda de la cláusula de excepción que sobre la enseñanza religiosa existía tradicionalmente en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX pasándola de la mayoría a la minoría no católica y, por tanto, se excluiría de este tipo de enseñanza únicamente a aquellos niños cuyos padres o representantes manifestaran sus deseos de no recibirla.

La reacción a esa proposición del diputado Delgado Chalbaud, por parte del grupo defensor de la educación laica, no se hizo esperar. El primero en hacerlo fue el también diputado Gallegos, quien la calificó de ir “en contra de la constitución”, porque en esta última, se garantizaba la libertad religiosa; entendida, según él, “no como libertad de cultos sola-

mente, es decir, de manifestaciones exteriores del sentimiento religioso, sino como libertad de conciencia en punto a dogmas religiosos”; y, por ello, sostenía que “meter como obligatoria la enseñanza de la religión católica, es todavía algo más grave, porque ya se elige una religión, la católica; ya se excluyen las otras, que están todas amparadas por la Ley” (p.148).

A esa razón de orden constitucional para no incorporar obligatoriamente la enseñanza religiosa en general, sea esta última católica o no, en los planes de estudio de la educación primaria y aceptar lo propuesto en el artículo del proyecto que hacía facultativa este tipo de enseñanza; Gallegos agregaba otra de carácter administrativo-pedagógica, según la cual, en esos planes de estudio existía “todo lo que imprescindiblemente se considera que debe estudiarse” para obtener el certificado respectivo, y no se incluía la religión, “no porque no se considere imprescindible -afirmaba-, sino porque el niño ya va con la religión a la escuela, la que le ha inculcado la madre”; la cual, continuaba diciendo, “puede, incluso, seguir adquiriéndola en la escuela; no hay nada que lo impida; si no la adquiere en la escuela de una manera informativa, como clase, la adquiere en el medio donde se desenvuelve de una manera formativa, como educación de sentimiento” (pp. 147-148). En otras palabras, para Gallegos, la religión y su enseñanza, constituía un problema atinente a la conciencia individual.

A lo sostenido por Gallegos, se sumó la intervención del diputado Andrés Eloy Blanco, de quien puede afirmarse, que constituyó “el principal vocero” del sector o grupo de parlamentarios partidarios de la educación laica tanto en esta sesión de la cámara de diputados del 29 de mayo de 1940 como en la sesión conjunta de ambas cámaras del Congreso realizada el 15 de julio de ese año, por sus numerosas y largas participaciones que tuvo sobre este punto de la enseñanza religiosa. En esta sesión de la cámara de diputados, Blanco inició su intervención citando palabras pronunciadas por Bolívar ante el Congreso Constituyente de Bolivia en 1826, en las que, según él, el libertador había sostenido que en ninguna constitución política debía prescribirse “una profesión religiosa”, porque, según las mejores doctrinas sobre las leyes, éstas debían ser las garantizadas de los derechos políticos y civiles y “como la religión no toca a ninguno de estos derechos” por ser esta última “de naturaleza indefinible en el orden social” y pertenecer a “la moral inte-

lectual”, que hacen de la religión “la ley de la conciencia”. Por consiguiente, para Bolívar, en interpretación de Blanco, “los preceptos y dogmas sagrados son útiles, luminosos y de evidencia metafísica; todos debemos profesarlos; mas este deber es moral, no político” (pp. 149-150).

En consecuencia y basándose en esas palabras de Bolívar, el diputado Blanco, sostuvo que la educación religiosa no debía ser incluida como una enseñanza obligatoria, por la existencia de una “tradición laica” en la escuela venezolana que arrancaba, según sus razonamientos, del propio libertador y que se había concretado en la revolución federal como “una conquista democrática” (p. 150); advirtiendo además, sobre la inconstitucionalidad de la proposición realizada por el diputado Delgado Chalbaud, por favorecer la enseñanza de una determinada y particular religión:

El artículo es francamente inconstitucional. Ahora es más inconstitucional que el artículo propuesto (se refiere al del proyecto de Ley), que decía: ‘Se dará enseñanza religiosa a los niños cuyos padres lo exijan’, respetando todos los credos. Ahora se trata de que la Ley venezolana proteja solamente una religión: la católica. Esto es manifiestamente inconstitucional...’ (p.150).

Consideraba también, el diputado Blanco, en esa intervención, que aprobar el artículo 20 en los términos planteados por el diputado Delgado Chalbaud, constituía “una inconsecuencia” que atentaba contra el concepto mismo de educación sostenido por el Estado venezolano contemplado, en primer término, en la Constitución Nacional de 1936, donde se reconocía “la libertad de conciencia” como una de las garantías fundamentales del ciudadano venezolano y, en segundo lugar, en el propio proyecto de Ley de Educación que se estaba discutiendo, específicamente, en su artículo primero que ya había sido aprobado y donde la educación era definida como “un proceso integrador de individuo, desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral”. Es decir, según la interpretación de Blanco, la educación tendría como propósito primordial la formación de “ciudadanos constitucionales, unidos por el nexo de la Constitución” (p. 152).

Y para hacer notar esa inconsecuencia, culminaba el diputado Blanco su intervención, haciendo las siguientes dos interrogantes a los restantes congéneres de Cámara, si se aprobaba la proposición realizada por Delgado Chalbaud:

¿Cómo se explicaría que la ley venezolana, después de pedir, ya no sujetos ilustrados, sino buenos ciudadanos, fuera a tener la inconsecuencia de atentar contra una de las garantías que ella misma le atribuye al venezolano? ¿Puede concebirse que la Constitución acuerde la libertad de cultos y la ley se incline parcialmente hacia un culto determinado, para formar ya al ciudadano parcializado por ese determinado culto y sin efecto para su libertad religiosa? (p.152).

Sobre esas argumentaciones, el diputado Blanco se hizo partidario de la Escuela Laica y de la aprobación del artículo 20 tal como venía redactado en el proyecto de Ley de Educación de 1940, por considerarlo menos inconstitucional que el propuesto por el citado diputado Delgado Chalbaud, y al respecto sostuvo que:

El artículo propuesto en la segunda discusión es todavía (si cabe diferencia entre las dos inconstitucionalidades) menos inconstitucional que el actual. El actual (el propuesto por el diputado Chalbaud) pone a nuestra legislación francamente del lado de una sola religión, ya no del lado de todas las religiones, quitándole en la Ley la virtud de la Constitución (pp.152-153).

A esta altura de la tercera discusión sobre la enseñanza religiosa en la Cámara de Diputados, tuvo lugar “un impasse reglamentario”; cuando, por apelación presentada por el diputado Luis A., Pietri, se sometió a la consideración del quórum si debía o no continuar el debate sobre este punto en virtud de que tanto la proposición realizada en la segunda discusión como la que era objeto en esta tercera –sostenía–, eran “sustancialmente iguales” y de acuerdo con el artículo 82 del reglamento de Debates vigente para entonces en esa cámara “el proyecto de ley, el artículo o parte del artículo y la proposición que una vez hayan sido rechazadas indefinidamente, no podrán ser nuevamente consideradas en el mismo año, a menos que se propongan de nuevo con modificaciones sustanciales” (p.156).

Superado ese impasse con la aprobación por parte de los diputados de que se trataban de proposiciones sustancialmente diferentes, se continuó la discusión sobre la problemática religiosa, interviniendo -por segunda vez- el diputado Gallegos, quien insistió en que la proposición hecha por Delgado Chalbaud era sustancialmente distinta a la de la segunda discusión, y por eso mismo “sustancialmente inconstitucional, puesto que hace obligatoria la enseñanza de la religión en un país cuya constitución garantiza la libertad religiosa” (p.158).

A esas intervenciones de los diputados Gallegos y Blanco, siguieron también la de otros diputados defensores de la escuela laica como Alberto Losada Casanova y Martín Pérez Guevara. El primero afirmó que la modificación propuesta era “perfectamente inconstitucional”, no sólo porque estaba en contra de la libertad de enseñanza y la libertad religiosa, sino que violentaba “la igualdad de todos los venezolanos”, que la constitución también garantiza, por colocar en desventaja a los padres e hijos no católicos con relación al estado en el momento en que éstos exigieran a este último que se le suministre la enseñanza religiosa de su respectivo credo y así sostenía que:

...en la proposición que está sobre la mesa se permite a los padres católicos que exijan del gobierno nacional que pongan cátedras católicas para sus hijos católicos. Pregunto yo: ¿Estaría en la misma situación el padre mahometano, de acuerdo con los términos de esa proposición? ¿Podría el padre mahometano, o el padre protestante, en fin, cualquiera otro que no fuera católico, exigir, y estaría obligado el Gobierno a concederle, enseñanza religiosa para personas que no fueran de la religión católica? (p. 159).

El diputado Pérez Guevara, por su parte, en su intervención realizó un resumen de las razones legales por las cuales, según él, no debía ser incorporada obligatoriamente la enseñanza de la religión en los planes de estudios de la Educación Primaria; juzgando -al igual que como los diputados Blanco, Gallegos y Losada- de “absolutamente inconstitucional” la proposición de Delgado Chalbaud, porque, iba en contra de lo preceptuado en el artículo 13 de la Constitución de 1936, donde se establecía “el carácter democrático del gobierno de Venezuela”, el cual, según Pérez Guevara, quedaría deformado al contemplarse en la Ley de Educación la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, al alegarse que se trataba de un derecho de la mayoría de la población venezolana por ser católica; dándose de este modo, según el diputado Pérez Guevara, “el derecho a las mayorías de arrollar a la minorías, cuando, por el contrario, la característica principal de un régimen democrático, es precisamente que las mayorías respeten los derechos de las minorías” (p.164).

Asimismo, consideraba absolutamente inconstitucional la proposición de Delgado Chalbaud por ir en contra también de lo establecido en los ordinales 16 y 18 del artículo 32 de la Constitución Nacional de 1936.

En relación al primero de estos ordinales, donde se reconocía la libertad religiosa; quedaría violado por esa proposición, por cuanto, esa libertad “no solamente consiste en derecho que tiene todo ciudadano de profesar las creencias religiosas que a bien tenga, sino en el derecho que tiene todo ciudadano de no ser obligado a exponer ideas sobre una determinada religión”, y tal situación -afirmó-, sucedería con los maestros, si se aprobara la mencionada proposición, imponiéndosele “una obligación que va en contra de su libertad de conciencia” (p.164).

En cuanto al segundo ordinal de ese mismo artículo 32, donde se reconocía la igualdad de los venezolanos de ser juzgados por las mismas leyes, gozar por igual de la protección que estas leyes les brindan y de estar sometidos a los mismos deberes, obligaciones y contribuciones prescritas en ellas; también consideraba el diputado Pérez Guevara que quedaba violentado y al respecto preguntaba en su intervención:

¿Podría decirse, de aceptarse la proposición que esta sobre la mesa (la de Delgado Chalbaud), que todos los venezolanos gozan por igual de los derechos que otorgan las leyes y la Constitución, cuando habrá ciertos venezolanos que tendrán el derecho de exigir a los maestros que se le enseñe a sus hijos religión católica, y en cambio habrá otros que no tendrán nunca ese derecho?” (p.165).

Las anteriores intervenciones expresadas por los diputados defensores de la Escuela Laica, fueron respondidas por aquellos partidarios de la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa. El primero en hacerlo, fue el diputado Pedro José Lara Peña, quien había sido un connotado miembro fundador de la Unión Nacional Estudiantil (UNE) en 1936 y electo diputado por el Estado Aragua en febrero de 1939. En su larga intervención, Lara Peña rebatió uno a uno los argumentos expuestos por el bando contrario para no hacer obligatoria la enseñanza religiosa. En este sentido, ante las acusaciones de violación de la garantía de la libertad de enseñanza -señaló-, que en la proposición de Delgado Chalbaud, no se prescribía dar obligatoriamente a los niños enseñanza católica o enseñanza religiosa alguna; lo único prescrito en esa proposición sería dar “enseñanza católica a aquellos niños cuyos padres lo exijan, es decir, que a aquellos niños de padres católicos se les dé enseñanza católica”. Por consiguiente, en su

opinión, no se producía la obligatoriedad de esa enseñanza, ni tampoco se empleada la coacción del Estado ni su poder coercitivo para dar enseñanza católica a todos los niños sin distinción; porque, en la proposición, se hacía una distinción, salvaguardando el credo particular de cada quien (p.161).

Lara Peña rechazaba igualmente el argumento de la violación de la libertad religiosa establecida en los incisos 15 y 16 del artículo 32 de la Constitución de 1936; porque, según él, en la proposición que se discutía, no se violaba “ni siquiera la conciencia del niño, puesto que éste perfectamente puede decir, si no quiere estudiar el catolicismo, que no se le dé la enseñanza católica. Por tanto, no hay tal coerción ni tal obligatoriedad. Únicamente se pide para aquellos niños cuyos padres sean católicos” (p.161). En cuanto a las opiniones de los diputados Lossada Casanova y Pérez Guevara en que si se aprobaba la proposición de Delgado Chalbaud se violaba la igualdad de los ciudadanos ante la Ley reconocida en la Constitución; Lara Peña respondió que si bien en la proposición se solicitaba el dictado de la enseñanza católica a los niños cuyos padres católicos lo exigieran; en la misma, no se prescribía la prohibición de que se diera “enseñanza protestante a los niños cuyos padres protestantes así lo exijan”, y, concluía, sobre este aspecto, diciendo que:

Nosotros no violamos en manera alguna el precepto de la igualdad ante la ley, puesto que no prohibimos, ni establecemos un privilegio legal a nuestro favor. Únicamente pedimos que así se reconozca expresamente para nosotros, pero de ninguna manera establecemos ni formulamos una prohibición” (p.162).

Con relación a los argumentos de carácter histórico esgrimidos por el diputado Andrés Eloy Blanco, especialmente, la alusión que éste hiciera sobre el discurso del libertador ante el congreso constituyente boliviano; el diputado Lara Peña, acusó a Blanco de citarlo con omisiones interesadas: “El Diputado Blanco - expresó - lee de la exposición de motivos tan sólo una parte; pero omite decir que en esa Constitución Boliviana, la única vez en que el Libertador fue constituyente, puso en el texto la enseñanza de la Religión Católica. Se come ese pedazo el Diputado Blanco” (p. 163). Y en relación a la afirmación que hiciera el mismo diputado Blanco de que la escuela laica constituía “una conquista democrática” en Venezuela de larga

data; el diputado Lara Peña negaba la existencia de una tradición democrática en el país hasta esos momentos y opinaba al respecto que:

En Venezuela, la tradición ha sido todo lo contrario. Ha sido una tradición de tiranía, una tradición de dictaduras, y no una tradición democrática. Más aún: el origen y la filiación de esa disposición (la de la Escuela Laica) está, no en un demócrata, sino en un dictador, en un autócrata, como fue Guzmán Blanco, el que puso por primera vez en la legislación venezolana la redacción del artículo tal como está (p.163).

Concluía el diputado Lara Peña su intervención solicitando la aprobación de la proposición que se discutía, argumentando el manido criterio de que la mayoría de la población venezolana profesaba la religión católica:

No pedimos nosotros de ninguna manera obligatoriedad de la enseñanza, ni católica ni religiosa en general, para nadie: únicamente queremos que se respete el derecho de la mayoría, que se den facilidades a la mayoría; que en un país sustancialmente católico como es Venezuela, que tiene, por lo tanto, una gran mayoría de religiosos (mayoría católica y minoría protestante) y una insignificante minoría de ateos, se les dé a los niños enseñanza religiosa, bien sea católica o protestante, siempre que sus padres no pidan lo contrario. Esa ha sido, sustancialmente, nuestra proposición: cambiar únicamente el texto de la ley actual, en el sentido de que se dé enseñanza religiosa, menos a aquéllos cuyos padres lo exijan. Lo único que nosotros queremos es cambiar es la formalidad de la petición (p.163).

La intervención de Lara Peña fue secundada por las opiniones de los diputados J. M., Rosales Aranguren y Rafael Díaz Fermín. El primero, desde su particular interpretación de la democracia, según la cual, “la democracia es el imperio de las mayorías, y que las mayorías son el gobierno en todo régimen democrático”, justificó la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa católica en las escuelas: “Eso explica -decía- perfectamente el por qué debe imperar el precepto de la escuela religiosa en un país esencialmente religioso, ya que es un contrasentido un país eminentemente católico con una religión que no sea católica (...), eso es antidemocrático, eso no lo puede sostener nadie: que un país católico no tenga una legislación católica” (p.166).

El diputado Díaz Fermín, por su parte, argumentó como razón la formación de “una conciencia moral” a través de la religión y señalaba que si la Constitución de 1936, establecía como obligatoria la educación moral

y cívica del niño, se preguntaba al respecto: “¿Qué mejor fuente de esa moral que la religión cristiana que vive en todas las manifestaciones de la vida venezolana? ¿No estamos de acuerdo en que la mayoría de los venezolanos somos católicos? ¿Por qué obstruir esa fuente, donde pueden nuestros hijos a abreviar los principios de moral, que cada día se van relajando en nuestro pueblo?” (p.178).

A pesar de todos esos argumentos esgrimidos por los diputados partidarios de la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en esa tercera discusión del proyecto de Ley en la Cámara de Diputados, la votación favoreció el que se mantuviera la redacción original del artículo 20 de ese proyecto; es decir, que este tipo de enseñanza se suministrara a los alumnos cuyos padres o representantes lo solicitaran, a tal efecto, se contemplaban dos horas semanales.

A nivel de la Cámara del Senado, el debate sobre el asunto de la enseñanza religiosa ocurrió en la sesión vespertina del 8 de julio de 1940, cuando tenía lugar la tercera discusión del proyecto de Ley de Educación. El primero en tomar la palabra fue el senador Tomás Liscano, quien defendía la modificación que sobre el artículo 20 de ese proyecto, había sido aprobada por esta misma cámara, durante el transcurso de su segunda discusión. En esa ocasión, a solicitud del senador J. N., Rivas, la redacción original del mencionado artículo se cambió en los términos siguientes: “La enseñanza religiosa se suministra a los niños cuyos padres o representantes los inscriban en ella, y a tal efecto, se dedicarán dos horas semanales dentro del horario escolar” (Congreso de la República, 1940 b, p.15).

En defensa de esa modificación, el senador Liscano, en su intervención, adujo a “razones de jurídica incontrovertible, de venezolanidad y de moral” que ya había expuesto en pasadas ocasiones cuando se discutía este punto de la enseñanza religiosa, pero que era su deber reafirmarlas una vez más. En cuanto a las razones jurídicas -señalaba-, la inconveniencia de seguir manteniendo en la Ley de Educación, un artículo como el que aparecía en el proyecto, que permitía la enseñanza religiosa únicamente para aquellos padres o representantes que lo exigieran; sobrepasando “los principios fundamentales de toda legislación bien ordenada, de todo derecho positivo”, cuando lo que debía suceder era todo lo contrario; es decir, que “siendo en

Venezuela -sostenía- las mayorías, según el censo nacional, católicas, apostólicas, romanas, es para esas mayorías para las que debe legislarse, ya que ellas establecen el caso general desde el punto de vista nacional” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VII, Doc. N.º. 80, p. 235).

Sobre las razones morales estaría, según el senador Liscano, “la necesidad de formar una conciencia firme en esas mayorías católicas, a la luz, naturalmente, de las doctrinas religiosas. Es decir, dentro de las máximas sabias proclamadas por el mismo Jesucristo en sus Evangelios”; conciencia a formar que, según él, se hacía para esos momentos, “muy imperiosa” en virtud de los acontecimientos de la II Guerra Mundial, los cuales consideraba producto del quiebre de los principios espirituales y morales entre los hombres: “Hoy -decía-, cuando el mundo espiritual se derrumba (...), es necesario que nosotros, los legisladores empecemos por afirmar en el pueblo venezolano, católico, apostólico, romano (...) su conciencia moral, conciencia que no puede ser otra que aquella que encuentre su fundamento en la moral religiosa, en la moral de Cristo” (p.236).

En su extensa intervención, el senador Liscano refutaba igualmente, las razones históricas, según las cuales, la escuela laica en Venezuela tenía “una larga tradición” y constituía “una conquista democrática”. Argumentaba al respecto, que el propio Libertador Simón Bolívar, padre de la patria y fundador, en su opinión, de la democracia venezolana, en diversas oportunidades, había insistido en la enseñanza de “los principios de la religión” en las escuelas; juzgando, por tanto, como “una tesis mentirosa”, la afirmación de que la enseñanza laica era de una tradición en Venezuela; como también lo era mentira, según Liscano, la consideración de que ese tipo de enseñanza había sido una conquista democrática y aspiración del pueblo venezolano, cuando la misma era obra de “la oligarquía guzmanciana y su gobierno autocrático” (p.238).

También en su intervención, el senador Liscano sostuvo para justificar la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa dentro del horario escolar que la Constitución de 1936 al establecer la obligatoriedad de la educación moral y cívica del niño igualmente, se estaba refiriendo implícitamente al desarrollo de una educación moral y cívica de naturaleza cristiana por ser la fe profesada mayoritariamente por el pueblo venezolano:

Ahora es de preguntar: ¿cuál es la educación moral que debe darse al niño venezolano? (...), si consideramos que ese pueblo es en su mayoría católico, apostólico, romano, tendremos que llegar a la consecuencia forzosa de que esa moral obligatoria que instituye nuestra carta fundamental, es, sin titubeos, la moral que tenga por basamento las enseñanzas de la ética cristiana, perpetuada por la iglesia de Cristo, porque no sería explicable que un pueblo que tenga en sus mayorías una determinada ideología, se le vaya a enseñar una moral que no esté hondamente vinculada a esa ideología (p. 240).

Finalizaba su intervención el senador Liscano, apoyando la modificación ya aprobada por el Senado en la segunda discusión del proyecto de Ley de Educación, según la cual, se suministraría enseñanza religiosa a los niños que la exigieran dentro del horario escolar; dejando señalado que se trataba de una “tímida” disposición en relación a los postulados que hacían de la enseñanza religiosa “una necesidad en el pueblo venezolano” y afirmar lo contrario, constituía un acto de injusticia contra la mayoría católica del pueblo venezolano:

¿Cómo es posible -se interrogaba Liscano- que un niño, por el sólo hecho de que sus padres son católicos, apostólicos, romanos, y que han pedido para este niño enseñanza cristiana, tenga el pobre escolar que pasar una hora más en la escuela recibiendo la enseñanza religiosa, cuando ya otros, dentro del horario escolar, han cumplido con sus tareas de aprendizaje y se han ido a sus casas? Esos ya han regresado, gozosamente, a sus casas, éstos, los hijos de las minorías venezolanas, compuestos de indiferentes, de incrédulos, de no católicos (p.241).

A la intervención del senador Liscano siguió inmediatamente la del senador Prieto Figueroa, quien defendería el carácter laico de la educación, expresando que su participación sería “muy breve” por cuanto sobran y eran demasiados conocidos por los restantes miembros de la Cámara, sus argumentos expuestos por él en diversas ocasiones cuando se ha tratado este punto de la enseñanza religiosa y que servirían nuevamente para rebatir las afirmaciones anteriores del senador Liscano. No obstante, Prieto aludió a las palabras del Libertador citadas por este último, las cuales, en su opinión, se omitieron aquellas frases de Bolívar que manifiestan “su pensamiento claro y preciso” sobre esta cuestión. Así, según Prieto, en la Constitución de Bolivia, el Libertador sostendría que “la religión es cues-

tión de la conciencia, y la ley no puede meterse a reglamentar”; y precisamente por ello propuso la restitución de la redacción original del artículo 20 del proyecto, dando como razón esencial que con la aprobación de la modificación de este artículo hecha por el senador Rivas en la segunda discusión, se estaría violentando la libertad de conciencia, especialmente, la del maestro. Y en tal sentido afirmó:

...la libertad de enseñanza ha sido desmentida aquí por los senadores, pero nadie se ha acordado de la libertad del maestro; nadie se ha acordado de la libertad de conciencia que vendría a ser atacada por un artículo puesto en vigencia en la forma (...) que se discute; el maestro sería obligado a dar enseñanza dentro del horario escolar, siempre que él supiera suministrar esta educación; pero si él no sabe, o si por el contrario, él profesa una religión distinta de la de aquellos niños que hayan pedido educación religiosa, él estará en incapacidad de dar y si la diera estaría también atentando contra su propia conciencia (p. 242).

La intervención de Prieto fue respondida inmediatamente por el senador Rivas, autor de la modificación aprobada en la segunda discusión del proyecto de Ley de Educación, negando su voto a la proposición realizada por Prieto, afirmando que no creía que hubiera presión sobre la conciencia del maestro, por cuanto en la reglamentación de la ley que haría el Ejecutivo, se podrían subsanar los inconvenientes en el caso de un maestro no quiera dar la educación religiosa a que lo obliga el artículo cuando los padres lo pidan y terminaba su intervención señalando que la enseñanza religiosa constituía “el mejor Código de Moral para formar el corazón de los niños con vista al porvenir” (p.244).

Por su parte, la proposición de Prieto, fue apoyada por el senador Carlos Rangel Lamus, quien consideraba que “la materia religiosa es un asunto que le corresponde al sentimiento” (p.245), y porque “dentro de la forma en que está concebido el artículo de la Ley que nos rige, que es el mismo que propone el honorable senador Prieto, se puede satisfacer el deseo de la población venezolana, en su mayoría católica, para que reciba instrucción religiosa” (p.246).

No obstante, al ser sometida a votación la proposición del senador Prieto, resultó negada; ratificándose, en consecuencia, la modificación de

senador Rivas ya aprobada en la segunda discusión del proyecto y por la cual, se establecía que la enseñanza religiosa se suministraría a los niños cuyos padres los inscribieran en ella y a tal efecto, se dedicarían dos horas semanales dentro del horario escolar.

Al aprobarse esa modificación del artículo 20 del proyecto de Ley de Educación, la Cámara del Senado discrepó con lo aprobado en la cámara de diputados, en la que ese mismo artículo, había sido acogido tal como aparecía presentado originalmente en el mencionado proyecto. Esta discrepancia fue motivo para la realización de una sesión conjunta de ambas cámaras legislativas, celebrada el 15 de julio de 1940. Numerosas fueron las intervenciones en esta sesión conjunta de los senadores y diputados de ambos bandos; es decir, de los defensores de la enseñanza religiosa y de los partidarios de la escuela laica.

Las intervenciones por parte del primer sector fueron iniciadas por el senador Tomás Liscano, quien alegó cuatro motivos por los cuales se había aprobado en la cámara del senado la modificación del artículo 20, según la cual, la enseñanza religiosa se suministraría a aquellos niños inscritos en ella dentro del horario escolar. El primero de esos motivos referidos lo constituía, según Liscano, la propia institución del Congreso por ser “la genuina expresión del sistema representativo” consagrado como una de las bases de la República democrática en la Constitución de 1936 y sería –en su opinión– desvirtuar esa representación si la Cámara del Senado no se hubiera ocupado, en su oportunidad, de la reforma del citado artículo 20, atendiendo a las numerosas solicitudes venidas de diversas representaciones de pueblos y Concejos Municipales pidiendo la inserción de la enseñanza religiosa como obligatoria en la nueva Ley de Educación. Por ello sostuvo que la Cámara del Senado había optado en presencia de esas solicitudes legítimas “porque encajan también en un precepto constitucional y en una garantía ciudadana de la misma, en atención, repito, a esas solicitudes, se estableció en la ley una fórmula conciliatoria, la cual antes de hacer obligatoria la mentada enseñanza, la establece facultativa” (Congreso de la República, 1985, t. VIII, vol. VII, Doc. N° 82, p.250).

El segundo motivo, de acuerdo con Liscano, consistió en que con la reforma o modificación aprobada en nada se lesionaba la libertad de con-

ciencia ni la libertad de enseñanza, derechos consagrados también en la Constitución de 1936, por cuanto, consideraba que en la forma textual en que la Cámara del Senado concilió tal artículo reformado “es a los padres de familia que aspiren que sus niños o hijos aprendan la enseñanza religiosa, a quienes les compete en forma facultativa, como ya antes he dicho, hacer ese experimento” (p.250).

El tercer motivo, lo constituía “el espantoso panorama” de la II Guerra Mundial, la cual, según Liscano, era producto del derrumbe del mundo espiritual y moral entre los hombres. Esa guerra -opinaba- acabará de una vez con la civilización cristiana, y siendo tal civilización la que aboga la democracia, defensora de la misma, “no se concibe cómo en estos momentos en que está amenazada la paz y el sosiego mundial, vamos nosotros a poner hitos a las aspiraciones del pueblo venezolano de que se enseñe religión” (p.251).

Finalmente, el cuarto motivo que puede considerarse derivado del anterior, para justificar la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa dentro del horario escolar, lo era, según Liscano, que con esta disposición se estaría “afirmando en la conciencia nacional, las enseñanzas de Cristo”, consolidándose de ese modo -en su opinión-, “la defensa contra el fascismo, contra el falangismo, contra el comunismo y contra los demás sistemas políticos que tratan de estrangular la independencia, la forma política, la paz social de la nación venezolana”; y con ello, sostenía además, se estaría robusteciendo el inciso 6 del artículo 32 de la Constitución de 1936, según el cual, se prohibía la difusión de esas doctrinas en el país (p.252).

Las respuestas a los planteamientos del senador Liscano, por parte de los defensores de la exclusión de la enseñanza religiosa obligatoria, fueron iniciadas por el diputado Jesús Enrique Lossada, expresando su negativa para la aprobación del artículo 20 con la modificación introducida por el Senado, porque con ello “corría la República grandes riesgos de orden político” y porque además, “ciertas influencias extrañas que bajo la apariencia de enseñanza religiosa, se filtrarían con más facilidad en el país cuando la educación religiosa se establezca en la forma en el Senado ha querido establecerla” (p.253). Afirmaba, asimismo, que el argumento de “la pavorosa guerra” que asolaba a Europa para entonces, aducido por el citado senador Liscano podría invocarse en contra de su propia tesis, por cuanto

una de las consecuencias que esa guerra podría tener sería la afluencia de extranjeros al territorio de la nación:

...extranjeros de distintos credos, de distintas opiniones religiosas; y lo que se necesita es, al contrario, una mayor tolerancia, una mayor transigencia, para que todas las opiniones en materia de Religión puedan tener cabida en Venezuela. Eso sería un incentivo para que los nacionales de otros países, vinieran a radicarse a Venezuela; y lo contrario, una traba..." (p.254).

En su intervención, Lossada comparaba los dos artículos aprobados tanto el de la cámara de diputados, que establecía el suministro de la enseñanza religiosa fuera del horario escolar como el de la cámara del senado que la incluía dentro del horario escolar; manifestando su desacuerdo con ambos: "No estoy -decía- de acuerdo con ninguno de los dos, porque me parece que sería más lógico y más razonable suprimir por completo la enseñanza religiosa". Por considerar Lossada que de esa manera "se respeta mejor la libertad de cultos, la libertad de creencias y la libertad de pensamiento" (p.254). No obstante, en la situación confrontada prefirió el de la Cámara de Diputados, es decir, el que establecía esta enseñanza fuera del horario escolar.

Consideraba Lossada que con la enseñanza de cualquier religión se estaría efectuando "una coacción" sobre el niño que se halla todavía en capacidad de comprender y de pensar: "Se va, pues, -sostenía- en cierta forma, contra la libertad de conciencia. Así se explica que los que nazcan en la India sean budistas, los que nazcan en Inglaterra, protestantes; los que nazcan en España, católicos. Porque ellos no han elegido su religión: se les ha impuesto desde niños, coaccionando su inteligencia" (p. 254). Estimaba también que al aprobarse la modificación hecha por el Senado que incluía la enseñanza religiosa dentro del horario escolar se establecía "un principio de discordia" en el seno de la escuela, por cuanto todos aquellos niños cuyos padres no quisieran se les determinara religión quedarían aparte, lo que, en su opinión, debía evitarse a toda costa (p. 254).

En sus razonamientos en favor de la tesis de la escuela laica, Lossada insistía en la necesidad de hacer la distinción entre enseñanza religiosa y enseñanza moral, queriendo rechazar con ello el argumento, según el cual, la religión es el fundamento de la moral: "Hay que hacer -decía- diferencia entre moral y religión. No son términos equivalentes; y tan no lo son, que todos nosotros

convenimos en que se puede ser honrado, se puede ser justo, se puede ser bueno, cualquiera que sea la religión a que se pertenezca” (p.255). Agregando que la religión, además del elemento moral, contiene un elemento de orden metafísico, una explicación del universo y otro elemento, el ritual; y preguntaba en relación a ambas; es decir, la religión o la moral, que sería lo más conveniente a ser enseñado. “Ahora bien: ¿qué es lo que le interesa al país? Lo que le interesa a la República -respondía- es que se propague la moral, y para esto serían vehículos las escuelas que sostiene el Estado. De manera, pues, que lo que el Estado debe exigir a los ciudadanos es el aprendizaje de la moral, no el de la religión” (p. 255). Concluyendo Lossada su intervención expresando que la enseñanza religiosa no debía establecerse obligatoriamente ni incluirse en el pensum de los establecimientos escolares.

A la intervención de Lossada, sobrevino la del senador J. N., Rivas, autor de la modificación aprobada en la Cámara del Senado, quien justificó una vez más su redacción, señalando que en la misma quedaba a salvo la libertad de conciencia y la libertad de cultos y posibilitando con ella “...lo que el Estado, en principio, está obligado a dar en virtud de la garantía constitucional de la libertad de petición. Si los padres piden, él está diciendo en el propio proyecto, se le dará, pues es necesario hacer posible esas acciones” (p.257). Al mismo tiempo expresaba que se trataba de “una fórmula conciliatoria” a la que había llegado el Senado a pesar de la existencia de un gran número de peticiones llegadas de diferentes partes del país solicitando la inclusión de la enseñanza religiosa de manera obligatoria. Asimismo, manifestaba como “mandato” de su conciencia, que él sí creía que “la enseñanza moral implica necesariamente el conocimiento de los principios religiosos. Todos los principios que enseñan en materia de religión son profundamente morales...” (p.257). Por ello, concluía que sobre esas consideraciones debía sostenerse el artículo 20, tal como fue aprobado por el Senado.

A lo sostenido por el senador Rivas, se unieron lo dicho por el diputado Enrique Pimentel Parilli y el senador Alejandro Rivas Vázquez. El primero inició su participación con la siguiente cita de Bolívar: “Sin conciencia de la religión, la moral carece de base” (p.258); queriendo con ello rebatir lo afirmado por su colega Lossada en cuanto que en la escuela sólo se debería

enseñar moral más no religión. Igualmente sostuvo para apoyar la modificación aprobada en el Senado el criterio de la mayoría como fundamento de la democracia: "...nuestro pueblo –argüía–, en imponente mayoría, es eminentemente religioso; y nosotros, como mandatarios de ese pueblo, debemos laborar porque reciba enseñanza religiosa en las escuelas. Es para el pueblo para quien estamos pidiendo educación religiosa" (p.258).

Por su parte, el senador Rivas Vázquez abogó por la modificación de la tradicional fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde hacía setenta años y hasta entonces en legislación educativa venezolana y se diera educación religiosa al pueblo venezolano, "porque un pueblo –manifestaba– sin religión es un pueblo llamado a la disolución y a ser presa de la conquista de cualquiera. La religión es una fuerza moral incontrastable, la más grande de las fuerzas que existen en el mundo (...), es un pueblo llamado a desaparecer y (...) no en período milenario sino en corto plazo" (p.272). Al respecto traía a colación como ejemplo lo que sucedía en Europa para esos momentos con la II Guerra Mundial, donde, según él, Inglaterra era un fervoroso pueblo religioso con "una profunda convicción espiritual", en tanto que Rusia y Alemania no: "Si examinamos superficialmente la situación de Rusia ¿qué es lo que se encuentra? No hay religión (...) Y si usted va a Alemania, Hitler, ¿por qué ha comenzado? Por atacar la religión. (...), esos pueblos no han tenido fuerza para resistir y han caído. Yo no puedo querer eso para Venezuela" (pp.273-274). Por ello, defendía el artículo 20 tal como fue aprobado por el Senado.

Esas intervenciones anteriores fueron respondidas por los diputados Andrés Eloy Blanco y Héctor Guillermo Villalobos, defendiendo la escuela laica y el artículo 20 tal como fue sancionado en el seno de la cámara a la cual pertenecían. Para el diputado Blanco, no se trataba del planteamiento de un conflicto religioso, ni de atacar la religión, sino simplemente "una cuestión de Constitución, una cuestión de tolerancia", donde este principio constituye la base de la democracia y del progreso del pensamiento (p.261), cuya vigencia había que sostenerlo, según él, en virtud de las condiciones de despoblamiento en la que se encontraba el país para entonces que lo convertían en centro de inmigraciones de personas con diferentes credos.

Consideraba también que la inclusión de la enseñanza religiosa dentro del horario escolar dificultaría en funcionamiento de los planteles, rechazando con ello, el argumento expuesto por el senador Liscano, de acuerdo con el cual, se estaría cometiendo una injusticia contra la mayoría católica, cuando un niño por el hecho de ser católico tenga que asistir una o dos horas más durante la semana. ¿Y los que no se inscriban? Van a tener dos horas menos del horario escolar. ¿Será esto justo?”, preguntaba Blanco (p.261); y a continuación exponía lo que si era “algo injusto”, en su opinión, como sería la existencia de una mayoría niños necesitados a quienes había acompañar la enseñanza con la asistencia social. “Amplíemos -decía- a su máximo el mejoramiento económico de los necesitados, dejándoles su enseñanza religiosa como la tienen, y habremos quedado bien con Bolívar y con Jesús. Porque ninguno de los dos quiso imponer su fe: ambos creyeron más en las prácticas de las virtudes que en su pregonación” (p. 267); concluyendo su intervención el diputado Blanco, solicitando la aprobación del artículo en la forma como estaba en el proyecto original, “en nombre de la tradición y en nombre del futuro de Venezuela” (p.268).

Por su parte, el diputado Villalobos abogaba igualmente porque el artículo 20 fuera aprobado tal como aparecía en el proyecto presentado por tratarse de una norma “amplísima” dentro de la cual, si se podía suministrar la enseñanza religiosa, aunque aclaraba que no estaba de acuerdo con este tipo de enseñanza en las escuelas. “Infinidad de veces -manifestaba- se ha argumentaba en contra de la instrucción religiosa en la escuela -y yo me solidarizo en este momento con todos los que invoquen semejante argumento-, que la religión no es materia de escuela; que la religión enseñada en la escuela lo único que puede lograr es un resultado absolutamente contraproducente” (p.268).

A esas intervenciones siguieron otras de los mismos parlamentarios u otros nuevos que no lo habían hecho, repitiendo iguales argumentos y razones en defensa de la inclusión obligatoria o no de la enseñanza religiosa dentro del horario de las escuelas. Una vez cerrada la discusión sobre este punto en esa sesión conjunta de ambas cámaras y leído el artículo 20 del proyecto como fue aprobado en el Senado, según el cual, la enseñanza religiosa se suministraría a los niños cuyos padres o representantes los inscribieran en ella

y a tal efecto se dedicarían dos horas semanales dentro del horario escolar y sometido a votación, resultó aprobado con 63 votos contra 61.

De esa manera, se cambiaba parcialmente la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo XIX en la legislación venezolana; adquiriendo esta enseñanza, con la modificación aprobada, ciertos rasgos de obligatoriedad al incluirse dentro del horario escolar. Es de destacar que con la aprobación de este artículo 20 en esta sesión conjunta se sancionaba definitivamente también la Ley de Educación de 1940.

Al igual que el debate sobre la libertad de enseñanza y el papel del Estado, la discusión sobre la enseñanza religiosa obligatoria y la escuela laica trascendió del ámbito parlamentario al de la prensa. En este sentido, los principales diarios publicados en la capital y de circulación nacional de entonces editorializaron al respecto, asumiendo posturas por uno u otro bando.

Así, por ejemplo, el diario *La Religión*, como principal vocero periodístico de la Iglesia católica, defendió obviamente la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en las escuelas. Este diario, una vez aprobado el artículo 20 del proyecto de ley en la mencionada sesión conjunta de ambas cámaras del Congreso del día 15 de julio de 1940, reseñó al día siguiente en su primera plana este acontecimiento con el siguiente titular: “Triunfó la Fe Católica”. Sin embargo, ya antes, como lo había hecho con ocasión de la discusión de los otros proyectos de leyes de educación presentados desde 1936, desplegó toda una campaña de editoriales y artículos defendiendo la tesis de la enseñanza obligatoria. En uno de esos editoriales, concretamente el del día 3 de mayo de 1940, intitulado “Comodidad para la mayoría e incomodidad para la minoría” se afirmaba el contrasentido y lo absurdo que resultaba que siendo la religión católica la creencia profesada por la mayoría de la población venezolana, fuese esta mayoría la que tuviera que solicitar expresa y obligadamente por ley que se le diera enseñanza religiosa en las escuelas, cuando la excepción a contemplar en la ley debiera recaer en la minoría que no la profesaba, así se lee:

Es de pueblos democráticos atender la mayoría, sin desatender la minoría. Pero nunca será más democrático atender más a la minoría que a la mayoría. En la Ley de Educación que se discute, uno de los artículos se refiere a la educación religiosa, cuya redacción queda en la misma forma de la

anterior ley; esto viene a ser nulidad e imposibilidad práctica la enseñanza religiosa. Ahora bien, dicho artículo envuelve un contrasentido en un pueblo democrático, o donde lógicamente se desea proceder, conforme a tales postulados, pues, el empeñarse en que se administre religión a todos aquellos niños cuyos padres la pidan, es poco; ya que los católicos son los más, son la inmensa mayoría casi la totalidad, así que repetimos, la casi totalidad tiene que molestarse en pedir religión. Y la minoría a las casas. Es absurdo (*La Religión*, 3 de mayo de 1940, p. 1).

Igualmente la revista *SIC* de la Congregación de los padres jesuitas, a los pocos meses de haberse sancionado el artículo 20 de la Ley de Educación de 1940, dedicó un extenso editorial que tituló “Llego la hora de obrar”, en el cual se calificaba la aprobación de ese artículo como “una significativa victoria”, aunque “relativa”; por cuanto, si bien se había logrado la incorporación de la enseñanza religiosa dentro del horario escolar, se mantenía “la insensata exigencia” de que los padres católicos la reclamaran expresamente cuando estos últimos constituían la mayoría de la población venezolana. No obstante, se sostenía en ese mismo editorial que se trataba de una

...victoria de valor excepcional en todo caso; pues su mérito no estriba en la concesión obtenida. Es que hemos asistido a un hecho desconocido y esperanzador en la historia del catolicismo venezolano. Hemos logrado vivir en Venezuela una apasionada batalla parlamentaria, en que se ventilaba uno de los más vitales intereses católicos: la educación cristiana de la juventud (*SIC*, Nº 28, octubre de 1940, p. 235).

Por su parte, los diarios sostenedores de la tesis de la escuela laica, replicaron ante esos conceptos y opiniones emitidas por la prensa católica. *El Universal*, diario afín a la posición del gobierno de López Contreras, a los pocos días también de aprobado el artículo 20 de la Ley de Educación asentaba en su editorial lo siguiente:

No es una cuestión de fe lo que nosotros plantábamos, como pretenden establecerlo la interpretación falaz de nuestras palabras. Decíamos que la cuestión de la enseñanza religiosa estaba en la práctica resuelta y que había que evitar por todos los medios que se fuera a la creación artificial de un problema, a fomentar desunión y el odio, a abrir separaciones intransigentes en la familia venezolana. Defendíamos sencillamente, la tesis del gobierno que era la tesis tradicional de la República (*El Universal*, 17 de julio de 1940, p.1).

Lo mismo hizo el diario *Ahora*, periódico vinculado a la FVM, en un editorial fechado el día 18 de julio de 1940 en los términos siguientes:

En memorable sesión del Congreso Nacional, después de un acabado debate, en el cual se expusieron claros y sesudos argumentos a favor de nuestra tradición de setenta años que prescribía la enseñanza religiosa facultativa, fuera del horario escolar en nuestras escuelas, triunfó una moción iniciada en el Senado y originalmente rechazada por la cámara de diputados. Ni un sólo argumento que valga la pena tomar en cuenta desde el punto de vista educativo ni desde el punto de vista jurídico adujeron los que defienden la enseñanza religiosa dentro del horario escolar. Los argumentos jurídicos están en la posición de los contrarios a esta tesis, ya que ahora se establece una completa desigualdad entre los alumnos que asistan a las escuelas (*Ahora*, 18 de julio de 1940, p. 1).

LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL DE 1940: UN PUNTO DE EQUILIBRIO

RAZONES PARA LA APROBACIÓN DE LA LEY

Como hemos indicado, en la sesión conjunta del Congreso celebrada el 15 de julio de 1940 quedó definitivamente refrendada la Ley de Educación presentada por el ministro Uslar Pietri y publicada en gaceta oficial de los Estados Unidos de Venezuela en número extraordinario el día 27 de ese mismo mes, al tiempo que se determinaba su entrada en vigor a partir del día dieciséis del mes de septiembre de ese mismo año y no de 1941 como algunos han afirmado de manera equivocada (Guédez, 2001, p. 181). Igualmente como se ha señalado, ya antes de la aprobación de esta ley, durante el lapso comprendido entre 1936 y 1939, se habían elaborado cuatro proyectos que culminaron todos en fracaso: el introducido en la Cámara del Senado en abril de 1936 por la comisión mixta encabezada por la SVMIP y el Dr. Prieto Figueroa, el anunciado por el ministro Rómulo Gallegos en el mes de junio también de ese año de 1936 y los proyectos de leyes de Educación de 1937 y 1939 propuestos respectivamente por los ministros Ernesto López y Enrique Tejera para su discusión.

Ninguno de esos proyectos -como hemos visto- resultó aprobado por el Congreso. Es más, la labor de este último, durante el lapso mencionado, había sido muy fructífera en todos los campos menos en el educativo. De este modo, se sancionaron y promulgaron, según sostiene Chiossone (1980), más de la mitad de un centenar de leyes, incluida una Constitución (pp. 254-257). ¿Qué razones, pues, hubo en esos momentos de 1940 para la aprobación de la Ley de Educación? A nuestro juicio, cuatro fac-

tores fundamentales privaron o se conjugaron para tal efecto: la realidad educativa venezolana de entonces, la intercesión del propio presidente López Contreras a favor de esa ley, la presencia de Uslar Pietri en el Ministerio de Educación y, finalmente, cierto “amainamiento” en las posiciones educativas. Expliquemos a continuación esos factores o razones:

a) La realidad educativa venezolana de entonces: Entre 1936 y 1940, la educación del país experimentó cambios cuantitativos y cualitativos muy significativos, llegando a contrastar su situación durante estos años con la que existía a la muerte de Gómez. Tales cambios fueron producto de la política educativa implementada por el gobierno de López Contreras, cuyos lineamientos básicos habían sido esbozados en el llamado Programa de Febrero y reiterados luego en el Plan Trienal. Estos lineamientos esbozados comprendieron -en resumen, como hemos visto- los siguientes:

Organización de la educación nacional, con el fin de poner al pueblo venezolano en condiciones de afrontar con suceso la lucha por la vida y nivelarlo con los pueblos más adelantados. Lucha contra el analfabetismo mediante la reorganización de las escuelas normales existentes y el establecimiento de otras nuevas; organización de la educación preescolar y de la educación primaria en función de las necesidades y características de cada región; escuelas primarias experimentales; construcción de edificios escolares; divulgación cultural; protección de las iniciativas privadas que tiendan a extender la educación popular, establecimiento de bibliotecas populares. Promoción de la educación física, el deporte y la recreación. Reorganización de la educación secundaria en vista de la formación del carácter y de la adecuada preparación científica para el ingreso a las Universidades y escuelas técnicas. Creación del Instituto Pedagógico para la preparación del profesorado medio. Creación de institutos técnicos adecuados a cada región. Reorganización de las Universidades con la inclusión de Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, entre otras acciones (Suárez, 1977, t. I, pp. 128-130).

Entre los cambios a nivel cuantitativo ocurridos durante esos años se cuenta, en primer término, un aumento sensible en el presupuesto educativo como se puede evidenciar a través del cuadro 1.

Del cuadro 1 se aprecia que durante ese cuatrienio el porcentaje de la participación de los gastos educativos con relación al presupuesto nacional promedió el 7.2 %, lo que constituyó un incremento de un poco más de 2 %

de la tasa de participación que estos mismos gastos tuvieron a lo largo de los años del gobierno de Gómez, la cual, según cálculos efectuados por Carvajal (1996), estuvo rondando siempre el 5 % (p. 152). En cifras, tal presupuesto educativo para el año 1936-37, constituyó casi el doble del asignado por este concepto en el último año fiscal gomecista, cuando sumó la cifra de 9.341.805 bolívares (Cerpe, 1984, p. 6); aumentando levemente para los dos años fiscales siguientes y llegándose a casi triplicar para 1939-40.

Cuadro 1: Participación de los presupuestos educativos en los presupuestos nacionales. AÑOS 1936 -1940

Años	Presupuesto nac	Presupuesto edu	%
1936-37	215.860.785	17.053.792	7.9
1937-38	254.632.355	18.370.456	7.2
1938-39	335.261.000	23.056.192	6.8
1939-40	361.324.898	26.312.376	7.2

Fuente: Datos obtenidos de la Memoria del MEN de 1944, en Fernández, 1981, t. V. p. 333.

A la totalidad de ese presupuesto educativo durante el lapso 1936-40, había que agregar, según afirmaba el ministro Uslar Pietri en la Memoria del Ministerio de Educación de 1940, las partidas invertidas en la construcción y reparación de edificios para planteles educacionales, las cuales ascendían a la cantidad de 15.504.667.71 bolívares (en Fernández, 1981, t. V. pp. 181).

Una visión general de cómo se invertía ese presupuesto educativo durante el período 1936-40 entre los diferentes niveles del sistema educativo vigente para entonces, puede mostrarse a través del cuadro 2.

Cuadro 2: Distribución porcentual del presupuesto educativo en los diferentes niveles del sistema educativo. Años 1936-45

Años	presupuesto educativo	primaria	secundaria	normal	especial	superior
1936-37	17.053.791	55.7 %	7.5 %	2.6 %	3.8 %	7.5 %
1937-38	18.770.456	51.1 %	6.8 %	2.8 %	2.9 %	6.8 %
1938-39	23.056.192	46.4 %	7.0 %	2.2 %	1.8 %	7.0 %
1939-40	26.312.376	51.6 %	6.3 %	2.5 %	2.0 %	6.3 %

Fuente: Cálculos efectuados sobre los datos obtenidos de la Memoria del MEN de 1944, en Fernández, 1981, t. V. p. 333 y ss.

Se observa que el porcentaje promedio de los recursos de la educación primaria fue de 51.2 % a lo largo del período 1936-40, lo que implicaba que más de la mitad del presupuesto educativo estipulado durante estos años se destinaba a costear los gastos de este nivel. En cifras, esta apropiación de la Escuela Primaria para el año en cuenta 1939-40, alcanzaba la cantidad de 13.592.229 bolívares lo que significó un incremento del 133 % con respecto a los 5.812.206 bolívares asignados a esta rama educativa en 1935, según expresaba el ministro Uslar Pietri en la memoria de 1940; incremento al que había que agregar lo correspondiente por situado constitucional que los Estados invertían para sufragar la educación que sumaba la cifra de 8.372.790 bolívares, destinados casi exclusivamente a la Primaria; elevándose, de este modo, de acuerdo con este ministro, a más de veintidós millones de bolívares el presupuesto total invertido por el Erario Público en el desarrollo de la Educación Primaria para el mencionado año escolar 1939-40 (p. 183).

Durante el lapso 1936-40, la distribución del presupuesto educativo para la Educación Secundaria promedió el 6.8 %, alcanzando en cifras para el año escolar 1939-40 la cantidad de 1.661.760 bolívares lo invertido en este nivel, lo que representaba un aumento de un 225.8 % en relación a los 510.230 bolívares invertidos en esta rama en 1935, según afirmaba el ministro Uslar en la memoria del Ministerio de Educación de 1940 (p.185). En el nivel de educación normal, esa distribución presupuestaria registró un porcentaje promedio de 2.5 %; en el de educación especial un 2.6 % y finalmente, en el de Educación Superior, que incluía las dos universidades existentes para entonces (UCV y ULA) y el Instituto Pedagógico, llegó a promediar un 6.9 %.

El alto porcentaje en la distribución de los recursos presupuestarios destinados al nivel de educación primaria durante el período 1936-40, puede entenderse como consecuencia de la tesis de la gratuidad limitada de la enseñanza sostenida por el gobierno de López Contreras a través de los diversos ministros que ocuparon el Ministerio de Educación en esos años como ya se ha indicado.

Otro cambio cuantitativo importante registrado durante esos años de 1936-40 fue la disminución de la tasa de analfabetismo en la población mayor de diez años. Esta tasa, según cálculos efectuados por López citados en

Carvajal (1996, p. 144), era de 62 % en 1935, ubicándose en 59.12 para 1939 de acuerdo con los cálculos elaborados por Chen y Picquet (1979, p. 443).

Es de observar también durante ese lapso de 1936-40, el aumento matricular en todos los niveles del sistema educativo venezolano. En la memoria presentada por el ministro Uslar en 1940 (en Fernández, 1981, t. V, p. 182), se informaba que la inscripción en Educación Primaria para el año escolar 1939-40, alcanzaba a 295.462 alumnos, o sea el 41.03 % de la población escolar existente para entonces estimada en 720.000 niños; inscripción está que a la vez constituía un incremento de 115 % con relación a los 137.126 alumnos matriculados en este nivel para 1935, lo que representaba haber más que duplicado la capacidad de inscripción en la primaria durante el mencionado cuatrienio. De esos alumnos inscritos para el año escolar 1939-40, correspondían a la educación privada 24.000 (Cerpe, 1984, p. 21).

Otro tanto ocurrió en el nivel de educación secundaria, donde el número de alumnos cursantes para ese año escolar sumó 6.436, lo que significó un incremento de 112.7 % con respecto a los 3.025 inscritos en este nivel para 1935 (p.27). De esos alumnos matriculados para 1939-40, en la memoria del MEN de 1940 se especificaba que 3.497 cursaban en institutos oficiales y el resto en privados (en Fernández, 1981, t. V, p. 186).

También se produjo un aumento considerable de la población inscrita en el nivel de Educación Normal para el año escolar 1939-40, alcanzando la cifra de 1.105 alumnos, lo que representó un incremento de 683.6 % en relación con los 141 cursantes de estos estudios para el año de 1935 de acuerdo con lo especificado al respecto en el documento oficial citado anteriormente. De esa población inscrita para el año 1939-40, cursaban en institutos oficiales 665 alumnos y los restantes en los privados (p.185).

Asimismo, ocurrió un incremento de la población cursante en los niveles de educación especial y técnica y superior. En el primero, para el año 1939-40, la población escolar inscrita era de 1.664 alumnos, lo que constituyó un incremento de 77.5 % con relación a los 937 cursantes de estos estudios en 1935. En el segundo, es decir, en la Educación Superior, para ese mismo año escolar 1939-40, existían 2.600 alumnos inscritos, o sea, un incremento de 76.7 % en relación con los 1.471 cursantes en 1935 (Cerpe, 1984, pp. 29-30).

Durante ese lapso de 1936-40, las instalaciones y establecimientos escolares en los distintos niveles del sistema educativo venezolano también aumentaron. Para el año escolar 1939-40, según se informaba en la memoria del MEN de 1940, existían 5.499 escuelas primarias lo que representaba un incremento total de 254 % con respecto a las 2.161 que había en 1935. De esas escuelas existentes para 1939-40, un total de 2.325 eran federales, es decir, sostenidas por el gobierno nacional. En educación secundaria, el número de planteles sumaba 58, siendo 29 los sostenidos por el Ejecutivo y los restantes por el sector privado. En educación normal existían 5 escuelas normales federales y 14 privadas, contrastando esa cantidad con las dos escuelas normales federales y una privada que funcionaban en 1935. En educación superior seguían funcionando las UCV y la ULA como las únicas universidades y el Instituto Pedagógico de Caracas (en Fernández, 1981, t. V, pp. 182-183).

A esos cambios cuantitativos ocurridos en educación durante 1936-40, había que agregar los de orden cualitativo. En efecto, por la Ley de Ministerios del 17 de julio de 1936, el Ministerio de Instrucción Pública pasó a denominarse Ministerio de Educación Nacional quedando constituido por la Dirección de Educación Primaria y Normal; la Dirección de Educación Secundaria, Superior y Especial; la Dirección de Cultura y Bellas Artes; una Dirección Administrativa y un Consultor Jurídico; con la recomendación además, de la reorganización territorial en zonas educativas para facilitar sus labores de inspección técnica. Asimismo, se emprendió la reforma de los diferentes niveles que integraban el sistema educativo vigente para entonces que, como se ha dicho, era el aprobado en la Ley de Instrucción Pública de 1924.

Para tales efectos, el gobierno nacional solicitó los servicios de misiones de expertos educativos extranjeros. La primera de esas misiones llegó en abril de 1936, contratada por intermedio de Mariano Picón Salas, quien ocupaba el cargo de Superintendente de Educación por designación del ministro Caracciolo Parra. Todos sus miembros eran chilenos, quienes concentraron sus esfuerzos en hacer modificaciones en la Escuela Primaria y en los estudios de Normal. La segunda misión se desempeñó entre 1937-38 en el momento en que era Ministro de Educación Nacional

el Dr. Ernesto López y estuvo integrada por el profesor norteamericano George Sánchez junto con docentes españoles y puertorriqueños. Se encargó en mejorar el Instituto Pedagógico de Caracas, el cual había sido fundado en 1936. La tercera misión, compuesta también por educadores chilenos, laboró entre 1939-40 reformulando los estudios en el Pedagógico, la Educación Secundaria, Normal y Técnica (Luque, 1999).

Durante el período 1936-40, en nivel de la escuela primaria se confeccionaron nuevos programas de estudios, se implementó la educación primaria nocturna y se establecieron definitivamente los estudios de este nivel en medio rural, los cuales, según el parecer del Dr. Rafael Ernesto López, ministro de Educación en 1937, sólo existían “de nombre desde hacía cuatro o cinco años atrás” (en Fernández, 1981, t. V, p. 34). También se efectuaron variados esfuerzos en procura de contar con un personal docente idóneo en la Escuela Primaria mediante la reformulación del nivel de Educación Normal y el desarrollo de cursos de mejoramiento y capacitación del magisterio en ejercicio, los cuales se realizaban de manera intensiva en Caracas anualmente en época de vacaciones escolares o por correspondencia a través del Centro de Extensión Pedagógica del Ministerio de Educación. Para 1940, el ministro Uslar informaba de la existencia de más de mil maestros inscritos en estos cursos (p. 183).

Es de observar la amplia difusión que tuvieron a través de esos cursos los principios y técnicas de la corriente pedagógica llamada “Escuela Nueva o Activa” e igualmente el establecimiento de planteles-ensayo como las escuelas José Gervasio Artigas y Experimental Venezuela, que sirvieran de centros experimentales de esos principios y técnicas pedagógicas.

A nivel de secundaria, se emprendió la modificación de sus planes de estudios, se dotaron de material adecuado los liceos oficiales y se trató de elevar su calidad académica mediante una selección rigurosa del profesorado y su formación en los más modernos métodos de enseñanza para entonces a través del Instituto Pedagógico, tal como el citado ministro Uslar informaba también en la memoria del despacho de Educación de 1940 (p.190).

En lo referente a la educación especial y técnica, se había procedido a la reorganización de la escuela técnica industrial, de la escuela de artes y oficios para mujeres y de la escuela de artes plásticas y artes aplicadas,

introduciendo nuevas técnicas, dando preferencia al trabajo de los talleres y suprimiendo algunas asignaturas que no se compadecían con los adelantos alcanzados en estas actividades.

Finalmente, a nivel de educación superior, se había creado el Instituto Pedagógico de Caracas en 1936 con el propósito de formar idóneamente a los docentes para la educación secundaria y normal. Asimismo, se habían creado nuevos estudios superiores como la Escuela Libre de Ciencias Económicas y Sociales fundada por Uslar Pietri y otros profesores en 1938; la cual, se incorporaría luego como Escuela Universitaria en la Ley de Educación de 1940.

b) La intercesión del presidente López Contreras: Como hemos visto, entre 1936 y 1939, hubo cuatro intentos fallidos por aprobar una nueva Ley de Educación que reemplazara a la Ley de Instrucción Pública de 1924. Efectivamente, desde la oposición de entonces había fracasado el proyecto presentado por la SVMIP y Prieto Figueroa, pero también había fracasado el propio gobierno de López Contreras: no pasaron la prueba legislativa los proyectos de los ministros Gallegos, López y Tejera. Con el fin de evitar tal destino, el ministro Uslar Pietri, antes de la introducción de su proyecto de Ley al Congreso, como bien destaca Luque (1999), tomara “una eficaz previsión política”: asegurarse el respaldo, no del magisterio ni del país, sino del jefe máximo, del gran dedo elector del momento: el presidente López Contreras (p.203). La ocasión se hizo propicia con motivo de la presentación de su penúltimo mensaje presidencial en sesión solemne de las Cámaras Legislativas celebrada el 27 de abril de 1940.

En su mensaje, el presidente López comenzó afirmando que “la educación del pueblo para la exacta inteligencia de la democracia, ha sido la más grande preocupación de su gobierno”; preocupación que ha tropezado, en su opinión, “con obstáculos puestos por quienes parece desearan la bancarrota de las instituciones nacionales y el implantamiento de dictaduras ideológicas”; no obstante –decía– “con perseverante empeño, he tratado de encauzar los resultados para la consecución de ese anhelo de vivir en una República en donde la libertad sea culto y el respeto a la autoridad un deber fundamental del ciudadano” (Congreso de la República, 1940b, p.5).

En ese sentido, el presidente López continuó su mensaje, enumerando los logros alcanzados en la educación nacional hasta esos momentos como resultado del desarrollo “metódico y progresivo” del plan que al respecto se había trazado su gobierno con el fin de elevar el nivel cultural del país; logros y resultados que no eran otros que los mismos presentados por el ministro Uslar en la Memoria del Despacho de Educación de 1940 y que hemos resumido anteriormente; pero especificando además, cuáles serían las líneas de acción a realizar en los años siguientes de su gobierno; finalizando su discurso con el planteamiento de la necesidad –por todo lo expuesto– de que el Congreso aprobara definitivamente la Ley de Educación:

El grande esfuerzo realizado en el campo de la educación necesita para su coronación y definitivo afianzamiento la reforma de las leyes vigentes. Esta reforma, cuya conveniencia se hace sentir desde hace tiempo para que nuestro sistema educativo sea más eficaz y adaptado a nuestras características y necesidades, se contempla con prudencia y patriotismo en el Proyecto de Ley que el Ejecutivo se propone someter a la consideración del Congreso Nacional en las presentes sesiones (p. 12).

El propio presidente López Contreras tuvo que ir, pues, al Congreso en 1940 para solicitar la aprobación definitiva del proyecto de Ley de Educación Nacional que presentara el ministro Uslar en ese año.

c) La presencia de Uslar Pietri como ministro de Educación: El 19 de julio de 1939, Uslar Pietri fue designado por el presidente López Contreras para encargarse del Ministerio de Educación Nacional luego de la renuncia de su titular el Dr. Enrique Tejera. Se trató del ministro más joven en asumir dicha Cartera para entonces, apenas contaba con treinta y tres años de edad. Desde ese mismo momento exhibió decidida voluntad en llevar adelante la reforma educativa y así se lo hizo saber al propio presidente López en la entrevista que sostuvo con él, días antes de aceptar el cargo; sus palabras al respecto, citadas en Avendaño (1996), fueron las siguientes:

...es un honor que usted me hace, ahora quiero decirle lo siguiente, no tengo ningún interés de ser Ministro por ser Ministro (...) si voy al Gabinete, es con el propósito de hacer una obra, de desarrollar una tarea (...) que se debe hacer en el Ministerio de Educación (...) para eso se necesitan dos cosas, General, primero que me dé usted tiempo para poder hacerlo y

en segundo lugar, con quién voy a trabajar?. Porque si voy a trabajar con un Gabinete de gentes que piensan diametralmente de manera distinta a mí, no voy a poder hacer nada (pp. 239-240).

Ni como figura pública o funcionario público, como tampoco en los aspectos de la educación, Uslar Pietri era un advenedizo. En efecto, para ese año de 1939, era ya un escritor consagrado que había publicado su primera novela en Madrid en 1931: *Las Lanzas Coloradas* y que había tenido una notable aceptación. Tal prestigio intelectual alcanzado por Uslar era reconocido por todos y no dudamos en señalarlo como un motivo que permitió su acercamiento y cierta influencia hacia aquellos parlamentarios también intelectuales para la aprobación de su proyecto de Ley de Educación, aun cuando sostuvieran posturas políticas adversas como Rómulo Gallegos, Andrés Eloy Blanco, Hector Guillermo Villalobos y Jesús Enrique Losada, entre otros. Es de recordar, por ejemplo, el caso de Rómulo Gallegos, quien, en el momento de la discusión sobre la gratuidad de la enseñanza en el Congreso, declaró haber recibido por parte del ministro Uslar un memorando sobre las razones para el establecimiento de la gratuidad limitada y que él compartía. Asimismo, en la Sesión Conjunta del 15 de julio de 1940, cuando se discutía el artículo 20 de ese proyecto referido a la educación religiosa, el diputado Blanco expresó su adhesión a la redacción tal como venía en el proyecto, por tratarse de “la opinión madurada de un hombre nacido de una promoción intelectual reciente como lo es el doctor Arturo Uslar Pietri, quien representa un símbolo en la nuevas generaciones literarias” (Congreso de la República (1985), t. VIII, vol. VII, Doc. N° 82, p. 261).

Ese prestigio intelectual de Uslar era igualmente percibido por voceros de la Iglesia católica como un motivo que facilitaría la sanción definitiva de su proyecto de Ley de Educación; al tiempo que también era visto con cierto recelo. En un editorial de la revista *SIC* de los padres jesuitas, publicado en mayo de 1940, titulado “Se pretende iniciarnos en el totalitarismo”, en el que se trataba la introducción de ese proyecto de Ley presentado por el ministro Uslar para su discusión en el Congreso, lo deja entrever:

Un gran patrocinador le ha nacido. El nuevo Ministro de Educación, el Dr. Arturo Uslar Pietri está poniendo a favor del proyecto todo el peso de

su personal simpatía y la elocuencia de su conversación insinuante y conciliatoria. Dudamos sinceramente que merezca tan calurosa solicitud del Ministro un proyecto que fundamentalmente no es suyo, que en algunos artículos es sencillamente desatinado; en muchos, utópico; y en su conjunto inarmónico y contradictorio (*SIC* N° 25, mayo de 1940, p. 133).

La actitud de recelo manifestada también por la Iglesia católica ante el ministro Uslar para ese entonces, pudo haberse debido a la posición que éste asumió en 1936 en torno a la polémica que generó la discusión sobre la restricción de la enseñanza religiosa ocurrida en el mes de mayo de ese año en el Congreso y que hemos reseñado anteriormente. En esa oportunidad, Uslar Pietri escribió varios artículos, a través de la prensa nacional, criticando la interferencia del Nuncio Apostólico en asuntos de política interna del país, debido a que, a raíz de una reunión sostenida por este funcionario diplomático, el Episcopado venezolano expidió en ese año de 1936, un conjunto de instrucciones a los colegios y movimientos católicos para que se opusieran a cualquier tipo de ley que limitara la enseñanza religiosa. En uno de ellos, publicado en el diario *Ahora*, citado en Avendaño (1996), Uslar expresó lo siguiente:

Mientras la religión no se salga de su esfera espiritual será acreedora de todo nuestro respeto (...) pero cuando intenta intervenir en lo político obliga a todas las fuerzas patriotas y democráticas a asumir una actitud vigilante y de alerta en resguardo de nuestra independencia, pues para los efectos de la independencia política la subordinación a una comunidad internacional es igualmente grave, bien proceda de Moscú o de Roma (p.210).

Tampoco como funcionario público, Uslar Pietri era un inexperto. Tres años y tres cargos en la Administración Pública antecedieron a su nombramiento como ministro de Educación en julio de 1939. En julio de 1936, aceptó la convocatoria que le hiciera el ministro de Hacienda Alberto Adriani para formar parte de su equipo de colaboradores. Ingresó a este Ministerio como Jefe de la Sección de Economía y Finanzas, cargo que desempeñó hasta noviembre de 1937. Durante este lapso participó en la elaboración de la Ley de Aduanas y en comisiones negociadoras para la firma de tratados comerciales de Venezuela con otros países, destacándose el suscrito con los Estados Unidos. Asimismo, durante ese desempeño en Hacienda, fundó y dirigió la *Revista de Hacienda*. Luego de su renun-

cia a este ministerio, fue llamado en noviembre de 1937 por el ministro de Relaciones Exteriores Esteban Gil Borges, nombrándolo Director de Política Económica de este Despacho, cargo en el que se mantuvo hasta abril de 1939 cuando fue designado director del Instituto de Inmigración y Colonización, su último cargo antes de ser ministro de Educación. Además, desde 1937, se produjo su retorno como profesor universitario de la Facultad de Derecho de la UCV.

Tampoco en cuestiones de la educación, Uslar Pietri era un advenedizo. A partir de 1936, en artículos publicados en periódicos y revistas de circulación nacional, Uslar Pietri fue hilvanando poco a poco su pensamiento educativo. Así, por ejemplo, en un artículo titulado “Las crisis de las responsabilidades”, publicado el 10 de octubre de ese año, en la revista *Elite*, esboza el perfil del venezolano por formar, educar o “crear” como él mismo lo denomina. Para Uslar, ese “venezolano ideal” constituye un ser físicamente sano y académicamente instruido; pero fundamentalmente, poseedor de una mentalidad de sólidos rasgos culturales que determinen su carácter y comportamiento, siendo la responsabilidad el primero de ellos:

Nuestra primera necesidad nacional -afirmaba- es indudablemente crear el venezolano. Un hombre sano, fuerte, instruido, pero sobre todo responsable. Un hombre que venga a la vida sin considerarla como un espectáculo al que pueda entrar sin pagar. Un hombre dispuesto a pagar moralmente todo el precio de las cosas sin regateo y sin pesadumbres. Un hombre que se emborrache sólo cuando tenga segura la casa y la comida, y que gaste en la diversión cuando no falte para la medicina, que haga nacer al hijo cuando pueda asegurarse el provenir, que cumpla cuando promete y que nada prometa a quien sólo promesas le ofrece. Un hombre que esté en su vecindario y con su camino hecho y no con un paso tambaleante a la merced del primero que lo encarrile por una vereda como bestia de hambre y de necesidad (*Elite*, 10 de octubre de 1936, p.32).

El sentido de la responsabilidad manejado por Uslar es la adquisición de una conciencia por parte del individuo de su papel que desempeña en el funcionamiento de la sociedad y de que el ejercicio de sus derechos está asociado, implícita y explícitamente, al cumplimiento de sus deberes; en otras palabras, su destino individual está unido indisolublemente al destino de la sociedad de la cual es miembro. Se trata, pues, de una responsabi-

lidad eminentemente de naturaleza social en la que cada uno está llamado a contribuir con sus esfuerzos y dedicación en el proceso de construcción de la nación. Para Uslar, el venezolano de entonces carecía de ese sentido de la responsabilidad y por ello afirmaba que:

De todos nuestros grandes defectos colectivos acaso éste sea el más grave. Ni somos, ni se nos ha enseñado a ser responsables. Somos amigos del expediente, de la facilidad, de la viveza, de la excusa. Amigos de dejar lo de hoy para mañana, de hacer que los demás paguen por nosotros (p. 32).

Es más, Uslar atribuía a ese defecto la causa del caudillismo y de las dictaduras:

Nuestros caudillismos y nuestras dictaduras han sido posibles por varias causas harto conocidas, pero lo más de ellas pueden reunirse en una antigua y profunda crisis de responsabilidad que ha hecho del venezolano dúctil y maleable (...). En el fondo de nuestros cesarismos, como espina dorsal, corre una infinita cadena de responsabilidades trasladadas o eludidas” (p. 58).

Para Uslar, la superación de esa situación de disgregación social se produce a partir del momento cuando hombres responsables deciden asumir su destino y constituirse en “garantes únicos y totalitarios” de su propia gestión histórica y social; por ello, la necesidad de que uno de los objetivos de la educación sea la formación de ese rasgo cultural en la población venezolana:

Si logramos poner a la base de la educación de nuestro pueblo el sentido de la responsabilidad, habremos acabado con ese amenazante sentimentalismo, el amor a la aventura, de la indiferencia y del disociador fermento de la viveza, que nos hace estar en una especie de “salvase quien pueda” perpetuo. Necesitamos crear y cultivar la responsabilidad. Hacer un venezolano estable y seguro, con menos amor a la epopeya militar y más gusto por el trabajo propio (p. 58).

Otro de los rasgos que debía comprender ese venezolano ideal según Uslar sería el de ser un hombre de trabajo. Es decir, la asunción del trabajo como medio de creación de la riqueza, como medio productivo para que el hombre gane, con seguridad y honestidad, el diario sustento y contribuya a través del trabajo al engrandecimiento y progreso del país. La comprensión del significado pleno de ese trabajo productivo planteado por

Uslar, pasa por su crítica a la actitud del venezolano de entonces frente a la riqueza petrolera; de acuerdo con la cual, el venezolano buscaba hacerse fácilmente rico, sin la inversión de esfuerzo alguno. En otro artículo, titulado “Las ilusiones de la pereza”, publicado el 8 de mayo de 1937, en la mencionada revista *Elite*, afirmaba al respecto lo siguiente:

...lo que nos importa es no es llegar a ser rico y prósperos como resultado de un grande y coordinado esfuerzo de producción, sino llegar a serlo sin transición, como en los cuentos de hadas, por obra y gracia de una fórmula magnífica, es decir, sin sudor y trabajo (*Elite*, 8 de mayo de 1937, p. 3).

De allí que el venezolano ideal para Uslar debería ser ajeno a una idea de la riqueza fácil, debería ser un individuo consciente de que la Venezuela por hacer constituye “una empresa de sacrificio, de trabajo, de esfuerzos”, donde su contribución resulta imprescindible para el crecimiento y desarrollo del país (p. 3). Por ello, su preocupación insistente en que la educación tuviera también como objetivo la formación de ese rasgo cultural, es decir, la valoración del trabajo productivo y creativo; preocupación que queda reflejada en sus planteamientos sobre la necesidad de construir un sistema educativo en función de los requerimientos del desarrollo y modernización de la nación, que partiera del conocimiento real de las condiciones y potencialidades naturales, económicas y sociales de esta última y que proporcionara los instrumentos que capaciten a sus ciudadanos a ser productivos para sí mismos y para el país.

Precisamente sobre esas características que debía poseer la educación venezolana, Uslar Pietri fue consultado en 1939 a través de una encuesta formulada por Mariano Picón Salas, quien se desempeñaba como director de la *Revista Nacional de Cultura* en ese entonces. Las respuestas de Uslar a las preguntas que comprendían esta encuesta aparecieron en el número 4 de la mencionada revista publicada en el mes de febrero del citado año. En ellas apuntó la falta de actualidad como el principal problema presentado por la educación nacional para esos años:

La falta de actualidad es el más tremendo cargo en contra de la educación que puede formularse, casi hasta nuestros días, con entera justicia. No sólo el anacronismo en el tiempo, ya bastante grave, sino la inoperancia en el espacio, mucho peor. Salvo las escuetas y rápidas referencias a la historia

nacional, convertidas en fechas muertas, o rimbombantes fiestas, y a la geografía transformada en un catálogo estático de jurisdicciones políticas, nuestra enseñanza ignora a Venezuela (*Revista Nacional de Cultura*, N° 4, febrero de 1939, p.10).

Uslar consideraba que esa “inactualidad” en el espacio y en el tiempo de la educación venezolana, no era algo nuevo que podría imputársele sólo a los venezolanos de entonces, sino que constituía “una vieja y lamentable tradición que nos legó la España de la colonia”, que hacía ver con desdén las ciencias y las artes aplicadas y apreciar más a los leguleyos, teólogos y letrados y al respecto afirmaba en esa misma revista:

El divorcio entre la cultura y la realidad -afirmaba- que puso a España al margen de la historia, ha sido uno de los agentes formidables de nuestro atraso. La cultura ha tenido tan poca función en el curso de nuestra historia porque, mientras la barbarie brotaba de los más profundos cauces autóctonos, lo que llamábamos cultura era una entelequia inoperante. Era apenas el entretenimiento, el refugio, y estoy casi por decir, el vicio de una ínfima minoría, sin capacidad de acción y sin voluntad de comprender (p. 11).

Ese divorcio entre la cultura y la realidad y esa concepción de la primera, según Uslar, había determinado el desarrollo cultural y educativo del país a lo largo de toda su historia hasta esos momentos; expresando además, que se había contado con buenos filólogos, excelentes juriconsultos, legiones de poetas y de torrentosos oradores; pero, cuando se necesitaban de geógrafos, economistas, geólogos, veterinarios, higienistas y agrónomos para el conocimiento y explotación de las riquezas y potencialidades del país, se carecían de tales profesionales:

Nadie se ocupó de estudiar las causas profundas de nuestra inestabilidad social y, menos aún, de formar los hombres capaces de corregirlas. Nadie se ocupó de empezar el inventario de nuestras riquezas y posibilidades para planear una acción de grande alcance. Mucho se ha dicho, que nuestro pueblo ha sufrido grandemente de un analfabetismo. No obstante, yo no creo que hubiera adelantado mucho con enseñarlo a leer, para ponerlo en la vía de contagiarse con los prejuicios, los errores y las futilidades de una cultura que en nada podía servirle (p. 11).

Por ello abogaba por una educación que difundiera una cultura totalmente distinta a la desarrollada hasta entonces, “una cultura concebida

principalmente como instrumento de construcción para el bienestar del hombre y de la sociedad” (p.11); una educación y cultura que permitiera al pueblo comprenderse a sí mismo partiendo del conocimiento o saber de “cómo y por qué vive”; una educación y cultura, pues, fundamentada sobre bases reales y esencialmente orientada hacia lo que es Venezuela.

Y así lo dejaba claro al responder, ¿Cuál debe ser el contenido esencial de esa cultura, o en otras palabras, el rumbo que debe seguir la educación venezolana?, como una de las tres interrogantes formuladas en la citada encuesta de Mariano Picón Salas. La respuesta satisfactoria estaba, según Uslar, en la observación de las condiciones y características que presentaba Venezuela para esos momentos, pasando luego a resumirlas: la mayor parte de su población -decía- vivía de la agricultura, la cría y las minas; las cuatro partes de esa población habitaba la región montañosa del norte y en las costas. En estas condiciones -continuaba diciendo- tenía que ser ineficaz toda educación que no le enseñara al venezolano el inmediato conocimiento de esas riquezas y la técnica para su aprovechamiento, o que no le diera la emoción y la vocación geográfica para partir a la conquista y aprovechamiento de su tierra y en ese sentido culminaba su respuesta expresando que:

Una educación constituida alrededor de esos objetivos, si debería ser ampliamente difundida con la seguridad de que, podría transformar la fisonomía cultural, social y económica del país (...) Una educación orientada en todas sus etapas hacia lo venezolano, vendría a ser el instrumento perfecto de una profunda transformación que sería capaz de realizar el venezolano perfectamente acondicionado para aprovechar todas las posibilidades de Venezuela (p.12).

El 24 de julio de 1939, cuando ya era ministro de Educación, en otro artículo titulado “Hacia una nueva realidad educacional”, publicado a manera de editorial por el diario *El Universal* (p.1) y cuya autoría según Avendaño (1996, p. 243) fue reconocida por Uslar, reiteraba lo sostenido hasta ahora sobre la educación venezolana y manifestaba, una vez más, la necesidad de que definitivamente ésta se enrumbara por derroteros más cónsonos con las modernas exigencias pedagógicas y colocasen a Venezuela en este aspecto a la par de otras repúblicas hermanas latinoamericanas. Sin embargo, el punto culminante en el desarrollo del pensamiento

educativo uslariano durante esos años, lo fue el conjunto de conceptos y lineamientos básicos expuestos en la Memoria del MEN que presentó en 1940, correspondiente a la cuenta de ese despacho durante el año civil de 1939, como también en la Exposición de Motivos del proyecto de Ley de Educación de 1940 y que hemos tratado con anterioridad, los cuales quedaron - en gran parte - reflejados en el articulado de este proyecto.

d) El amainamiento de las posiciones educativas: Sin dejar de sostener sólidamente sus tesis y argumentos; para 1940, observamos cierta flexibilidad en las posiciones ante lo educativo asumidas por la Iglesia católica y la Federación Venezolana de Maestros (FVM). En efecto, por parte de la primera, es decir, la iglesia, nos encontramos con varias declaratorias emitidas a través de la sección comentando de la revista *SIC* de junio del citado año que revelan ese amaine. Así, ante el desarrollo en la prensa caraqueña de una campaña sagaz en la que se trataba, según el autor de esa sección, de hacer ver a esta institución como obstruccionista del proyecto de Ley de Educación, se preguntaba “¿Quién trata de obstruccionar la ley?” y respondía:

Desde hace un año se viene explotando el tópico de las maravillosas virtudes de la fracasada Ley de Educación, panacea universal de todos los medicamentos que reclaman la salud espiritual de Venezuela. Que es necesaria una nueva Ley de Educación, es evidente; y los católicos hemos sido los primeros en proclamarlos hace muchos años. Pero una Ley “nueva”, una ley, tipo siglo XX; no una Ley cargada con todas las añejas preocupaciones del siglo XIX. (...) Más, los católicos deseamos que prospere la presentada Ley de Educación, porque, aun siendo incompleta, es en muchos aspectos, mejor que la anterior (*SIC*, N° 26, junio de 1940, p. 167).

Y remataba el comentario anterior, expresando que “los diputados católicos, los publicistas católicos que en *La Religión* y en todos los periódicos de la ciudad han propuesto enmiendas al Proyecto, no tratan de obstruccionar su aprobación. Usan de un derecho que nadie puede negarles, para que la Ley resulte viable, justa y eficaz” (p. 167).

Por parte de la FVM evidenciamos también esa flexibilidad. En un acuerdo titulado “La Federación Venezolanos de Maestros apoya el Proyecto de Ley de Educación”, firmado por Jesús M. Alfaro y A. Valero Hostos como miembros del Consejo Directivo Central, publicado el 15 de

marzo de 1940 en el diario *Ahora*, citado en Luque (1999), esta organización manifestaba su respaldo al Proyecto de Ley de Educación que se discutiría en las Cámaras Legislativas al ser presentado por el ministro Uslar, declarando que “si bien dicho proyecto no llenaba a cabalidad las aspiraciones del magisterio, aprobadas en Convenciones nacionales, sí constituía un progreso y una transición bastantes satisfactorios en la evolución del movimiento educacional venezolano”; y terminaba ese acuerdo, recomendando al Congreso que lo discutiera con el interés que merecía “un Estatuto del cual dependían multitud de problemas nacionales” (p. 205).

EL CARÁCTER EQUILIBRISTA DE LA LEY Y LAS REACCIONES DE INSATISFACCIÓN ANTE LA MISMA

Como hemos visto, el proyecto de Ley de Educación presentado por el ministro Uslar en 1940, resultó aprobado en casi su totalidad por lo que se puede afirmar que la posición triunfante en la polémica educativa ocurrida en ese año a nivel parlamentario fue la sostenida por el Gobierno de López Contreras. Sin embargo, en algunos aspectos controversiales, en la ley se incorporó algunas tesis y elementos de las posiciones defendidas por la Iglesia católica y la FVM ante lo educativo para entonces, confiriéndole cierto carácter de equilibrio.

En cuanto al papel del Estado en la educación, en la ley se aceptó lo mantenido al respecto en la posición del gobierno de López. En este sentido, quedó reconocido el deber y el derecho que asiste al Estado venezolano de intervenir en la orientación y dirección de la educación en general, sea pública o privada, estableciendo los fines que debía perseguir y vigilando, controlando e inspeccionando su desarrollo en todas las etapas del proceso educativo. Esta intervención estatal se pone de manifiesto en el artículo séptimo de la ley donde se estipulaba la obligación en la que se encontraban todos los planteles estatales, municipales, y privados en los cuales se cursaran estudios correspondientes a cualquiera de los niveles de educación que trataba esta ley y que aspiraban su reconocimiento para el otorgamiento de certificados, títulos y diplomas oficiales; de inscribirse en el Ministerio de Educación Nacional y someterse a las disposiciones de esta ley y sus respectivos reglamentos (MEN, 1940c, p. 149).

Igualmente, queda evidenciado a través del contenido de los artículos octavo y noveno de esa ley, según los cuales, el Ministerio de Educación Nacional estaba facultado para inspeccionar mediante los funcionarios y organismos que de él dependan; los planteles oficiales y privados inscritos, a fin de constatar en ellos el cumplimiento de la ley y sus reglamentos; en el caso de los privados no inscritos, esa inspección abarcaría lo relacionado con el orden público, las buenas costumbres, la educación física y la higiene escolar. El incumplimiento de tales normativas acarrearía la aplicación de multas y penas de acuerdo con la gravedad de las faltas (pp. 149-150).

Sobre el papel del Estado en relación a la materia educativa reconocido en esa Ley de Educación de 1940, se debe enfatizar en dos observaciones importantes. La primera que en el planteamiento de esa intervención se buscaba trascender el sentido tradicional dado hasta entonces a esta última como simple función fiscalizadora o administrativa del proceso educativo, propendiendo progresivamente a la acentuación de su presencia en el control y dirección del mismo como principal ente responsable de la educación nacional. La segunda, que esa intervención del Estado la hemos calificado de “moderada”, en razón del reconocimiento que también se hizo en esa ley de la libertad de enseñanza, como una facultad concedida a todos los ciudadanos para enseñar y aprender, sin más cumplimiento que los requisitos contenidos en la Constitución de la República y la Ley de Educación; es decir, se trató del reconocimiento de una libertad de enseñanza con significado amplio, pero reglamentada y no de manera absoluta como pretendía la posición de la Iglesia católica. Igualmente, como la intervención moderada del Estado en educación plasmada en esa ley se alejaba de la acepción del Estado Docente en los términos defendidos por la FVM.

En cuanto a la gratuidad de la educación, en la ley de 1940, en su artículo quinto se contempló con carácter amplio y pleno que los estudios realizados en los establecimientos oficiales en todos los niveles del sistema educativo fuesen gratuitos (p.149); de este modo, se acogió la tesis sostenida al respecto por la FVM y no la que traía el proyecto de ley que limitaba la gratuidad de los estudios a los cuatro primeros grados de la escuela primaria.

Finalmente, en relación a la enseñanza religiosa, en el artículo veinte de la Ley de Educación de 1940 se consagraba que este tipo de enseñanza se suministraría a los niños cuyos padres o representantes los inscribieran en ella, dedicándose a tal efecto, dos horas semanales dentro del horario escolar (p. 151). Con ello, se modificaba parcialmente la fórmula que sobre este aspecto existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, adquiriendo con esa modificación ciertos rasgos de obligatoriedad esta enseñanza al incluirse dentro del horario de clases en la escuela primaria.

A pesar del carácter equilibrista presentado en esos aspectos por la Ley de Educación de 1940, hubo reacciones de insatisfacción e inconformidad ante la misma por los partidarios o defensores de las tres posiciones existentes ante lo educativo para ese año; es decir, la Iglesia católica, la FVM y el gobierno nacional de López Contreras. Por parte de la primera, estas reacciones se enfilaron hacia el papel del Estado y la enseñanza religiosa. En cuanto a la intervención del Estado se produjo, a los pocos días de haber sido aprobada la ley, una solicitud de nulidad ante la Corte Federal y de Casación. Tres fueron las demandas introducidas para tal efecto: una, al parecer a título personal, del Dr. Gabriel Lugo Martínez y las dos restantes por el Dr. José Izquierdo.

De acuerdo con Luque (1999, p. 216), detrás de esas demandas estuvo la Iglesia católica, fundamentando su opinión en el amplio despliegue publicitario que tuvo por entonces esas demandas en las páginas de su principal vocero periodístico: el diario *La Religión*. Este argumento puede reforzarse con dos más. En primer término, estuvo el hecho de que el segundo de los demandantes se desempeñaba en esos años como presidente de la “Unión de Profesores y Maestros de Venezuela” (UPMV), especie de asociación gremial contrapuesta a la FVM que había sido fundada en 1936 por el Dr. José Manuel Nuñez Ponte, fervoroso católico, quien había sido director del Colegio Privado “Sucre” de Caracas y también del mencionado diario católico en años anteriores. A esa asociación, la Iglesia llamaba a pertenecer a todos los docentes de tendencia católica. Por otra parte, en el mes de junio de 1940, en plena discusión del proyecto de Ley de Educación en el Senado, la UPMV esa misma asociación había solicitado en oficio enviado a esta Cámara que el proyecto no fuera aprobado

por ir en contra de la libertad de enseñanza, en contra de la enseñanza de la religión católica y por romper “con el medio pedagógico, social, físico, moral, religioso y bolivariano de la Patria de Bolívar y Sucre, Páez y Urdaneta” (Congreso de la República, 1940b, p. 8).

En segundo término, estuvo el hecho de unas afirmaciones realizadas también durante el mes de junio de 1940, en la revista *SIC* de los padres jesuitas, a través de las cuales, se anunciaba la intención de demandar la nulidad de la Ley de Educación, si se aprobaba en los términos propuestos en el proyecto del ministro Uslar. Se decían en esas afirmaciones que “Sería bochornoso que una ley salida del horno de las cámaras legislativas, fuera delatada a la corte federal y de casación y declarada nula” (*SIC*, N° 26, junio de 1940, p. 168).

El punto básico de esas demandas estuvo centrado en la violación del derecho de la libertad de enseñanza por lo establecido en la Ley de Educación de 1940; derecho contemplado como una garantía individual en el numeral 15 del artículo 32 de la Constitución de 1936, según sus impugnadores: los doctores Lugo Martínez e Izquierdo como hemos dicho. Por ello, el primero solicitó en su demanda que esa ley se pusiera “a tono” con el contenido del mencionado artículo donde -en su opinión- tal libertad se estipulaba de manera “absoluta e ilimitada”, calificando a la Ley de “inconstitucional”, por otorgar al Estado:

Facultades que le están vedadas por la Carta Fundamental y pretende intervenir en materias, imponiendo métodos y programas de estudio y estableciendo requisitos especiales, bien en cuanto a la cualidad de las personas, bien en lo referente a las condiciones materiales para el ejercicio de la actividad educacional (Corte Federal y de Casación, 1941, p. 284).

Por consiguiente, consideraba inaplicable a la educación privada todos aquellos artículos de esa ley en los que el Estado violaba la garantía de la libertad enseñanza, especialmente, el artículo séptimo, el cual -afirmaba-, “compendia casi toda la violación de esa libertad”, porque la inscripción exigida en él a los planteles de enseñanza privada ante el Ministerio de Educación Nacional, no constituía “una mera notificación”, sino que por estar acompañada de un informe sobre la dotación del plantel, personal docente y material escolar, la convertían en “una velada autorización de enseñar por parte del Estado, el cual podía concederla o no” (p.284).

Por su parte, las demandas introducidas por el Dr. Izquierdo se orientaron en el mismo sentido; es decir, demostrar la inconstitucionalidad de la Ley de Educación de 1940, aduciendo que en ella se lesionaba la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución y argüía que “esa garantía quiere la más absoluta libertad y no permite nada confesional ni restringido, lo que la haría nugatoria”; argumentando, en consecuencia, que el Estado no podía legislar sobre la enseñanza privada, sino únicamente sobre las limitaciones contenidas en la Constitución al respecto y culminaba diciendo, que “...fuera de estas limitaciones, se puede enseñar en Venezuela lo que a bien se tenga y de la manera como se quiera ...” (p.286).

No sólo con relación al papel del Estado contemplado en la Ley de Educación de 1940, la Iglesia católica manifestó su inconformidad, sino también en el aspecto de la enseñanza religiosa, aun cuando, como hemos visto, en el artículo veinte se había modificado parcialmente la fórmula que tradicionalmente existía al respecto en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, haciendo casi obligatoria este tipo de enseñanza al incluirse dentro del horario escolar; la Iglesia demandaba igualmente que se modificara la exigencia de que fueran los padres católicos que solicitaran esta educación siendo la fe católica la profesada por la mayoría del pueblo venezolano. Así lo deja asentado a través de un editorial de octubre de 1940, publicado en la revista *SIC*, titulado “Llegó la hora de obrar” ya referido anteriormente, en el cual se afirmaba:

Las Cámaras Legislativas de 1940 se cerraron con una significativa victoria de los diputados católicos en el discutido artículo sobre la enseñanza religiosa. Victoria relativa, en algún sentido; pues, aunque se ha obtenido que la enseñanza religiosa entre dentro del horario escolar, hubo de cederse en la insensata exigencia de que los padres católicos hayan de reclamarla expresamente para sus hijos (*SIC*, N° 28, mes de octubre de 1940, p.235).

Pero no sólo la Iglesia católica reaccionó inconforme hacia algunos aspectos de la Ley de Educación de 1940, también lo hizo el propio gobierno de López en lo relativo al asunto de la gratuidad de la educación. Como se ha visto, en esa ley se reconoció que los estudios suministrados en los establecimientos oficiales en todos los niveles fuesen totalmente gratuitos, con lo cual, se contrariaba la tesis sostenida por el Gobierno, se-

gún la cual, la gratuidad debía limitarse únicamente a los cuatro primeros grados de la Educación Primaria. Tal inconformidad fue declarada por el propio ministro Uslar Pietri en la Memoria presentada en 1941, dando cuenta de su gestión durante el año de 1940. Escribía el ministro Uslar al respecto:

Es indudable que la forma actual de financiar la educación constituye una carga imposible para las finanzas del estado, aun en esta época de riqueza fiscal que nos depara el petróleo; es indudable que una revisión a fondo del sistema se impone, a fin de que la cooperación privada participe en forma justa en la carga educacional que hasta ahora ha sido injustamente, deber exclusivo del Estado. Ya en el proyecto de Ley presentado en las pasadas sesiones del Congreso, el Ejecutivo Federal aseguraba el paso previo para esa necesaria transformación, al establecer la gratuidad imperativa únicamente para la enseñanza primaria suministrada en los planteles oficiales, dejando en consecuencia, a salvo, la posibilidad de hacer pagar el costo de las otras ramas de la enseñanza a aquellos que estuvieren en capacidad de hacerlo, pero un mal entendimiento, aunque ciertamente generoso espíritu liberal, hizo que desapareciera tan sabia previsión, al transformarse el Proyecto de Ley, quedando en forma imperativa la gratuidad de la enseñanza en todas las ramas en los planteles oficiales (en Fernández, 1981, t. V, p. 204).

En cuanto a la FVM, ya hemos visto como en el acuerdo que esta organización gremial publicó el 15 de marzo de 1940 en el diario *Ahora* expresaba su respaldo al proyecto de Ley de Educación del ministro Uslar, pero dejando claro que el mismo no llenaba a cabalidad las aspiraciones del magisterio venezolano, aun cuando constituía para entonces un progreso y una transición en la evolución educativa del país.

CONCLUSIONES

Durante 1940 se desarrolló en Venezuela una intensa polémica educativa, habiendo sido el Congreso Nacional, su principal escenario por la presentación, discusión y aprobación de una nueva Ley de Educación que sustituyó la Ley de Instrucción Pública de 1924, considerada incongruente con los cambios sociales, políticos y económicos experimentados por la sociedad venezolana para entonces. En esta polémica intervinieron las tesis y argumentos de tres posiciones mantenidas ante la cuestión educativa por la Iglesia católica, la Federación Venezolana de Maestros (FVM) y el Gobierno de López Contreras, respectivamente.

En esa polémica, la Iglesia católica defendía dos tesis básicas a saber: la libertad de enseñanza y la enseñanza obligatoria de la religión. La Iglesia estimaba sobre la primera, que su ejercicio debía ser de manera absoluta e ilimitada por ser un derecho inherente a la persona otorgado por ley natural a los padres de familia en el momento de la procreación de los hijos; de allí, la prioridad que tendrían en su educación. Por consiguiente, en el orden natural, esta competencia de los padres de familia de educar a sus hijos sería independiente y anterior de los derechos del Estado o Poder Público, por haber nacido con el hombre mismo y porque su incorporación a la sociedad civil se produce a través de la familia y no inmediatamente y, en consecuencia, toda pretensión directa o indirecta del Estado de arrogarse derechos exclusivos sobre la educación, constituiría una violación de esa garantía o derecho individual de los padres de familia, quienes debían desempeñarla eximida de cualquier tipo de restricciones o limitaciones, especialmente las derivadas del Estado.

Sin embargo, la Iglesia estimaba, asimismo, que, por razones de orden sobrenatural, poseer “un derecho supereminente e intangible” de intervenir también en educación y, por tanto, a ejercer su divino magisterio y

realizar el objeto propio de su misión en el mundo: difundir el Evangelio. Por ello, el planteamiento y defensa de su segunda tesis: la incorporación obligatoria de la enseñanza religiosa en los planes de estudio de las escuelas, surgida desde el mismo momento, cuando se estableció la Escuela laica en Venezuela a través del decreto guzmancista del 27 de junio de 1870 y solicitando la modificación de la fórmula conciliatoria establecida al respecto en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, que hacía facultativa o potestativa el recibimiento de este tipo de enseñanza por parte de aquellos niños cuyos padres o representantes manifestaran deseos en hacerlo y a tal efecto, se destinaban dos horas semanales. La Iglesia demandaba el traslado de esa excepción de la mayoría católica a la minoría que no lo era.

Por su parte, la posición asumida por la Federación Venezolana de Maestros en esa polémica educativa de 1940, comprendió la defensa de cuatro tesis o postulados, a saber: el Estado Docente, la gratuidad y obligatoriedad plena de la educación, el establecimiento de una educación pública, democrática y de masas y la enseñanza laica. De acuerdo con la primera de estas tesis, la educación es una función propia del Estado que tiene el derecho de intervenir en su organización y orientación, fijando sus fines y metas y vigilando y supervisando todo el desarrollo educacional del país. Esta función educadora del Estado se fundamenta en la consideración de la educación como un fenómeno eminentemente público, cuyas consecuencias afectan los intereses de otros, de la colectividad, al tener como propósito esencial la formación de ciudadanos; por ello, la educación, al igual que cualquier otro acto colectivo, debe estar sometido a las normas y regulaciones de la vida en común y siendo el Estado, el representante de los intereses generales de la colectividad, éste está en la obligación de orientar e intervenir en todos los asuntos que la afecta, incluido la educación. Por consiguiente, a diferencia de la Iglesia, para la FVM, la educación es una función esencialmente de índole social a ser ejercida prioritariamente por el Estado, donde el reconocimiento de la libertad de enseñanza y, por ende, el desarrollo de la educación privada debía estar subordinada a las normas y reglas que el Estado estableciera y ser desempeñada a manera de colaboración de su función educadora.

Inherente a esa función educadora del Estado, se hallaba vinculada la segunda tesis defendida por la FVM; es decir, la gratuidad y obligatoriedad plena de la educación. La gratuidad entendida como el compromiso del Estado en sostener los servicios educativos y ofrecerlos gratuitamente a la población en general, cuestión que se derivaría del reconocimiento del derecho que tiene todo ciudadano a la educación, lo cual, a la vez, constituye un derecho ante el Estado que entraña la obligación por parte de este último, de disponer de las condiciones necesarias para que todos los ciudadanos puedan hacer efectivo su derecho a educarse; gratuidad que debía tener un sentido amplio y pleno que implicaba que esas condiciones creadas por el Estado colocaran a todos los ciudadanos, especialmente, los menos favorecidos económicamente, en capacidad de educarse y proseguir sus estudios formales desde el preescolar hasta la universidad, sin más limitaciones que sus propias aptitudes e inquietudes vocacionales. La obligatoriedad entendida como el nivel mínimo de escolaridad que debe tener todo ciudadano, a través del cual, se le proporciona la formación cultural esencial y básica para conducirse como tal, de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la sociedad de la que es miembro; obligatoriedad que para su cumplimiento no debía establecerse un límite superior de edad en los ciudadanos.

Como corolario de esas dos anteriores tesis, la FVM en esa polémica de 1940, sostuvo también como su tercer postulado, el desarrollo de una educación pública, democrática y de masas que sirviera para capacitar al pueblo en el ejercicio de la democracia e interviniera en la dirección de su propio destino y que asentada sobre el principio fundamental de la igualdad de oportunidades, fuese ofrecida y hecha efectiva por todos los ciudadanos sin distinciones sociales, religiosas, económicas, políticas o étnicas, a través de un sistema educativo articulado armónicamente en todas sus partes y niveles que permitiera el libre desenvolvimiento de los alumnos y su ascenso en la escala cultural, sin más restricciones que sus propias aptitudes. Finalmente, la cuarta tesis defendida por la FVM en esa polémica, fue la Escuela Laica, acogándose, en este sentido, la tradicional fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo XIX en la legislación educativa venezolana.

En cuanto a la posición del gobierno de López Contreras en esa polémica educativa de 1940, consistió también en el sostenimiento de cuatro tesis. En primer término, el planteamiento de una intervención moderada del Estado en la educación que implicaba el reconocimiento del derecho de reglamentar e intervenir en su proceso, vigilando y controlando, especialmente, los estudios cursados en aquellos planteles que aspiraban al otorgamiento de títulos, diplomas y certificados de validez oficial; intervención moderada en la que, si bien se buscaba trascender la tradicional función fiscalizadora del Estado en materia educativa, acentuando progresivamente su presencia en el control y dirección de la misma, no se llegaba, sin embargo, a su asunción taxativa como una función propia del Estado, tal como era defendida por la FVM. Por ello, el reconocimiento que, a la par, se hacía también en esta posición gubernamental de la libertad de enseñanza como el derecho que tiene toda persona de fundar cátedras y establecimiento escolares, a ser ejercido no de manera absoluta, sino reglamentado por la Constitución y las leyes de la República.

Como segunda tesis sostenida por el gobierno de López en esa polémica de 1940, estuvo el establecimiento de una gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación en el sentido de que el Estado se comprometía a garantizar gratuitamente a los ciudadanos únicamente los estudios correspondientes a los cuatro primeros grados de la Educación Primaria, no así en los otros dos grados de este nivel como tampoco los cursados en los niveles restantes del sistema educativo, aun cuando fuesen ofrecidos en establecimientos oficiales; argumentando que sólo eran esos estudios la escolaridad mínima exigida por Ley y porque el Estado no debía sufragar el costo total de la educación de sus ciudadanos por tratarse de una responsabilidad compartida.

Como tercera tesis estaba el desarrollo de una educación de rasgos elitistas y selectivos por la estructuración de un sistema educativo con estas características manifestadas en el establecimiento de límites y obstáculos que impedían la articulación armónica entre los diferentes niveles y modalidades que integraban este sistema y en el desarrollo de algunos de éstos y éstas de manera paralela, aislada y terminal, que restringían el libre desenvolvimiento de los alumnos en la prosecución de sus estudios hasta donde los permitieran sus capacidades y aptitudes; haciéndolo, pues, propiciador de

la exclusión. Finalmente, también era defendida en esta posición del gobierno de López, como cuarta tesis, la laicidad de la enseñanza, acogándose, al igual que la posición de la FVM, la fórmula que sobre este tipo de enseñanza existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX.

Esa polémica educativa de 1940 constituyó el punto culminante del debate iniciado al respecto a partir de 1936, durante el cual se produjo cuatro intentos fallidos por aprobar otros proyectos de leyes de educación presentados con anterioridad al de 1940, que reemplazara a la Ley de Instrucción Pública vigente desde 1924. El primero fue realizado por una Comisión Mixta, encabezada por la SVMIP, antecesora de la FVM e introducido en abril de 1936 al Congreso Nacional. La discusión generada por este proyecto se efectuó a nivel de una Comisión Especial del Senado nombrada para su estudio previo, donde la atención se concentró en el punto de la intervención del Estado. El segundo proyecto fue elaborado en el mes de junio también de ese año de 1936, por el entonces ministro de Instrucción Pública, Rómulo Gallegos, quien no lo presentó por las circunstancias políticas ocurridas en esos momentos que obligaron a este ministro a renunciar. El tercer proyecto de Ley de Educación fue presentado en el mes de abril de 1937 por el ministro de Educación Rafael Ernesto López. Su discusión no pasó de la Cámara de Diputados. Finalmente, el cuarto proyecto fue introducido por el ministro Enrique Tejera en el mes de mayo de 1939, el cual, a pesar de haber recibido las tres discusiones reglamentarias en ambas Cámaras Legislativas, no fue aprobado, provocando la renuncia del ministro Tejera.

En esa polémica educativa ocurrida en el Parlamento venezolano en 1940, cuyo eje central fue la discusión del proyecto de Ley de Educación presentado por el ministro Uslar Pietri, los puntos controversiales y álgidos que ocuparon fundamentalmente el debate en ambas Cámaras legislativas fueron los siguientes: la discusión sobre la libertad de enseñanza y la intervención del Estado, la confrontación sobre la gratuidad y obligatoriedad plena o limitada de la educación y con ello, el desarrollo de una educación democrática y de masas o de una educación elitista y selectiva; y, finalmente, el enfrentamiento sobre la enseñanza obligatoria de la religión y el laicismo.

En la discusión sobre la libertad de enseñanza y la intervención del Estado, se vieron confrontadas las tesis y argumentos de los parlamentarios partidarios (Iglesia) del ejercicio absoluto o sin límites de la libertad de enseñanza por considerarla un derecho en sí mismo, garantizado a toda persona para fundar establecimientos educativos sin más restricciones que las contenidas en la Constitución y, en consecuencia, toda intervención del Estado en materia educativa, más allá de esas restricciones, resultaba violatoria de ese derecho. Igualmente participaron los defensores de la tesis del Estado Docente (FVM), según la cual, la educación debía ser asumida plenamente como una función esencial y propia del Estado, donde se reconocía la libertad de enseñanza, pero no como un derecho en sí mismo, sino como una facultad a ser ejercida dentro de los ámbitos y regulaciones establecidas por el Estado. Asimismo, intervinieron los partidarios de la posición oficialista (López Contreras), quienes defendían una participación moderada del Estado en materia educativa como un deber y un derecho, al tiempo, que admitían la libertad de enseñanza como un derecho a ser ejercido de manera limitada y reglamentada. De estas tres posiciones, se impuso la tercera; es decir, en la Ley de Educación de 1940 se acogió en su articulado una intervención moderada del Estado en educación y el reconocimiento, a la par, de una libertad de enseñanza reglamentada. No obstante, es de señalar, que en la concepción de ese tipo de intervención se buscaba trascender, como se ha dicho, la tradicional función fiscalizadora del Estado.

La discusión sobre la gratuidad de la educación habida en el Congreso Nacional en 1940, comprendió si se reconocía con una extensión amplia o restringida a los cuatro primeros grados de la Educación Primaria, como se postulaba en el proyecto de Ley de Educación de Uslar Pietri. Tanto los representantes parlamentarios de la mayoría oficialista como los de las fuerzas sociales y políticas adversas al gobierno de López, no mostraron durante el debate de este punto un criterio uniforme al respecto. No obstante, resultó aprobada la gratuidad con alcance amplio; es decir, que los estudios en los establecimientos oficiales en todos los niveles educativos serían gratuitos; tesis esta defendida por la FVM como una de las bases para el desarrollo de una educación pública, democrática y de masas, siendo otra la necesidad de estructurar un sistema educativo carente de trabas

que permitiera la prosecución de los alumnos sin más limitaciones que sus capacidades y aptitudes. Sobre este último aspecto, cabe señalar, sin embargo, que, en la Ley de Educación de 1940, se acogió el sistema educativo propuesto en el proyecto, propiciador, como se ha dicho, de una educación con rasgos elitistas, selectivos y excluyentes.

En relación al enfrentamiento sobre la enseñanza obligatoria de la religión y la Escuela Laica, en la Ley de Educación de 1940 se contempló la modificación parcial de la tradicional fórmula que sobre este tipo de enseñanza existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX. En este sentido, el suministro de esta enseñanza seguía siendo facultativa o potestativa; es decir, se daría a aquellos alumnos cuyos padres o representantes la solicitasen, pero, en adelante, incorporada dentro del horario escolar (dos horas semanales), con lo cual, esta enseñanza adquiriría ciertos rasgos de obligatoriedad.

Finalmente, en la aprobación de la Ley de Educación Nacional de 1940, se conjugaron -a nuestro juicio- cuatro razones básicas: la realidad educativa que presentaba el país para entonces, la inherencia directa del presidente López Contreras, la presencia de Uslar Pietri como ministro de Educación y cierta flexibilidad mostrada por las tres posiciones existentes ante lo educativo para esos momentos: la Iglesia católica, la FVM y el gobierno de López Contreras. Por otra parte, si bien el proyecto de Ley presentado por el ministro Uslar fue aprobado en casi su totalidad, por lo que se puede afirmar que la posición triunfante en esa polémica parlamentaria de 1940 fue la sostenida por el gobierno; en algunos aspectos controvertidos, en el articulado de esa ley se contempló rasgos y elementos de las tesis defendidas por las otras dos posiciones que le dieron a esta ley cierto carácter equilibrista. No obstante, esto último, esas tres posiciones educativas no dejaron de manifestar su inconformidad e insatisfacción ante esta ley: la Iglesia católica por la intervención del Estado y la no modificación total de la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo XIX; el gobierno de López, por boca del ministro Uslar, por la aceptación de la gratuidad plena de la educación y la FVM que veía en la ley aprobada un simple avance más no llenaba sus expectativas y demandas sobre la educación.

REFERENCIAS

DOCUMENTALES

Documentos Oficiales

- Corte Federal y de Casación de los Estados Unidos de Venezuela (1941). *Memoria y Cuenta del año 1941, (Sentencia que declara sin lugar las Demandas de nulidad de los doctores José Gabriel Lugo Martínez y José Izquierdo contra la Ley de Educación Nacional de 1940, p. 282-340)*. Caracas, Imprenta Nacional.
- Congreso de la República. (1940a). *Diario de Debates de la Cámara de Diputados*: Caracas.
- Congreso de la República. (1940b). *Diario de Debates de la Cámara del Senado*: Caracas.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (1937). *Proyecto de Ley de Educación 1937. Exposición de motivos*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1939). *Proyecto de Ley de Educación de 1939*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1940a). *Exposición de motivos del Proyecto de Ley de Educación de 1940*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1940b). *Proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1940c). *Ley de Educación Nacional de 1940*. Caracas: Imprenta Nacional.
- República de Venezuela. (1924). *Ley Orgánica de Instrucción de 1924*. Caracas: Imprenta Nacional.

Tejera, E. (1939). *Exposición de motivos del proyecto de Ley de Educación de 1939*. Caracas: Imprenta Nacional.

Fuentes periódicas

Ahora, Caracas, año 1940.

El Universal, Caracas, años 1939 y 1940.

Elite, Caracas, años 1936 y 1937.

La Esfera, Caracas, año 1940.

La Religión, Caracas, año 1936 y 1940.

Revista Nacional de Cultura, año I, n° 4, febrero de 1939.

SIC, Caracas, año 1940, N° 25, 26 y 28 (Publicación mensual).

Folleto

Federación Venezolana de Maestros. FVM. (1936). *Labores de la Primera Convención Nacional del Magisterio Venezolano*. Caracas: Cooperativa de Artes Gráficas.

Federación Venezolana de Maestros. FVM. (1937). *Labores de la Segunda Convención Nacional del Magisterio Venezolano*. Caracas: Tipografía La Nación.

Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. SVMIP. (1936). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional*. Caracas.

Compilaciones Documentales

Conferencia Episcopal Venezolana. CEV. (1905). *Instrucción Pastoral del Episcopado Venezolano al Clero y Fieles de la República. Año 1904*. Caracas: Tipografía La Religión.

Conferencia Episcopal Venezolana. CEV. (1933). *Instrucción Pastoral del Episcopado Venezolano, dictada en su conferencia de 1928*. Caracas: Editorial Venezuela.

Conferencia Episcopal Venezolana. CEV. (1978). *Cartas, Instrucciones y mensajes, 1883-1977. (Introducción y compilación de Porras Cardozo, Baltazar)*. Caracas: 1978, tomo I.

Congreso de la República (1985). *El Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, Documentos para su Estudio*. Caracas: Ediciones del Congreso de la República, t. VII, vol. I-III, t VIII, vol. VI, VII y VIII.

Fernández, R. (1981). *Memorias de Cien Años*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, tomos IV y V.

Suárez, N. (Comp). (1977) *Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX*. 2 tomos, Caracas: UCAB.

5.- Otras fuentes

Conferencia Episcopal Venezolana. CEV. (1936). *Carta Colectiva del Episcopado Venezolano*. En **La Religión**, diciembre 25 y 26 de 1936, pp. 3-6.

BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, M. (1940). *Derechos y deberes de la familia, del Estado y de la Iglesia en la educación*. SIC. N° 25, pp. 137-156. Caracas.

Albornoz, O. (1991). *La educación bajo el signo de la crisis*. Caracas: UCV.

Albornoz, O. (1993). *La Agenda Educativa de la Nación*. Mérida: Fondo Editorial Fermentun.

Avendaño, A. (1996). *Arturo Uslar Pietri. Entre la razón y la acción*. Caracas: Oscar Todtmann Editores.

Battaglini, O. (1993). *Legitimación del Poder y Lucha Política en Venezuela 1936-1941*. Caracas: UCV.

Caballero, M. (1999). *Diez grandes polémicas en la Historia de Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial 60 años de la Contraloría General de la República.

Carrera, G. (1983). *Una Nación llamada Venezuela*. Caracas: Monte Avila.

Carrera, G. (1986). *Venezuela: Proyecto Nacional y Poder Social*. Caracas: Editorial Crítica.

Carvajal, L. (1996). *Educación y política en la Venezuela gomecista*. En Rodríguez, N. (Comp.). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: UCV.

- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) (1979). *El Maestro en el Proceso Histórico Venezolano*. Caracas.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) (1984). *La Educación en el Proceso de Modernización de Venezuela*. Caracas.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE) (1986). *La Educación Católica en Venezuela, 1989-1986*. Caracas.
- Chen, Ch., y Picquet, M (1979). *Dinámica de población, Caso de Venezuela*. Caracas: Edit. UCAB-ORSTON.
- Chiossone, T. (1980). *Formación jurídica de Venezuela en la Colonia y la República*. Caracas: UCV, Imprenta Universitaria.
- Dávila, L. (1988). *El Estado y las Instituciones en Venezuela, 1936-1945*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Dávila, L. (1991). *La Democracia Venezolana, Orígenes Ideológicos y Sociales*. Mérida: ULA.
- Dávila, L. (1992). *Imaginario Político Venezolano*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Dávila, L. (1996). *Venezuela: La formación de las identidades políticas. El caso del discurso nacionalista (1920-1945)*. Mérida: ULA.
- Donís, M. (2007). *El báculo pastoral y la espada. Relaciones entre la Iglesia católica y el Estado (1830-1964)*. Caracas: UCAB.
- Díaz, R. (1983). *Transición*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Fernández, R. (1979). *El Derecho a la Educación*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández, R (1981). *Memorias de Cien Años*. Tomo IV y V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández, R. (1987). *La Instrucción Pública en el Proyecto Político de Guzmán Blanco: Ideas y Hechos*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Fernández, R (1988). *Referencias para el Estudio de las Ideas Educativas en Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- Fernández, R. (1994). *La Educación Venezolana bajo el Signo del Positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Fernández, R. (1995). *La cuestión educativa venezolana en las relaciones Estado e Iglesia en el siglo XX*. **Boletín de la Academia Nacional de la Historia**. N° 312. Caracas, pp. 51-72.
- Fundación Universidad Metropolitana. (1988). *Apreciación del Proceso Histórico Venezolano*. Caracas: Fondo Editorial Interfundaciones.
- Gamus, E. (1994). *Evolución de la situación educativa en Venezuela*. En *Memorias de las jornadas de reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Guédez, V. (2001). *El pensamiento educativo de Arturo Uslar Pietri*. En García, M., y otros. **Todo Uslar**. Caracas: Editorial Panapo.
- Govea, D. (1990). *Educación Popular y Formación Docente de la Independencia al 23 de Enero de 1958*. Caracas: Academia Nacional de Historia.
- Hermoso, J. (1991). *1936, Programas vs Poder*. Caracas: Editorial Kinesis.
- Hernández, C. (1988). *Metamorfosis de la Utopía. Problemas del Cambio Democrático*. Caracas: Academia Nacional de Historia.
- Howard, S. (1984). *Rómulo Gallegos y la Revolución Burguesa en Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Izaguirre, M. (1983). *De la Venezuela agraria a la Venezuela postpetrolera*. En **Ministerio de Estado para la participación de la mujer en el desarrollo**. Venezuela: Biografía inacabada. Caracas.
- Kornblith, M., y T., Maingon. (1985). *Estado y gasto público en Venezuela. 1936-1980*. Caracas: UCV.
- Kornblith, M. (1986). *Estado y políticas de gasto público*. En **Apreciación del proceso histórico venezolano**. Caracas: Fondo Editorial Interfundaciones.
- López Contreras, E. (1955). *Proceso Político-Social, 1928-1936*. Caracas: Editorial Ancora.

- López Contreras, E. (1955). *Gobierno y Administración, 1936-1941*. Caracas: Editorial Ancora.
- Luque, G. (1986). *De la Acción Católica al Partido COPEI, 1933-1946*. Caracas: UCV.
- Luque, G. (1996). *Educación y democratización, 1936-1958*. En N., Rodríguez (Comp.), **Historia de la educación venezolana**. Caracas, UCV.
- Luque, G. (1999). *Educación, estado y nación. Una historia política de la educación venezolana 1928-1958*. Caracas: UCV.
- Maduro, O. (1986). *La Iglesia y la modernización*. En **Fundación Universidad Metropolitana. Apreciación del proceso histórico venezolano**. Caracas: Fondo Editorial Interfundaciones.
- Mijares, S. (1980). *Organizaciones políticas de 1936*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Moleiro, R. (1992). *De la Dictadura a la Democracia, Eleazar López Contreras*. Caracas: Editorial Pomaire.
- Pérez Schael, M. (1993). *Petróleo, Cultura y Poder en Venezuela*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Prieto Figueroa, L. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana: Editorial Lex.
- Prieto Figueroa, L. (1959) *El Humanismo Democrático y la Educación*. Caracas: Editorial Las Novedades.
- Prieto Figueroa, L. (1976). *Los Maestros Eunucos Políticos*. Valencia: Valdell Hermanos.
- Prieto Figueroa, L. (1980). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Monte Avila Editores.
- Revenge, J. (sf). *Evolución del desarrollo alcanzado en la Educación Primaria Venezolana durante el período 1870-1990*. Material Mimeo-grafiado.
- Rodríguez, N. (Compiladora) (1996). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: UCV.

- Segnini, Y. (1991). *Los Caballeros del Postgomecismo*. Caracas: Ediciones Alfadil.
- Sosa, A. (1994). *El programa nacionalista. Izquierda y modernización (1937-1939)*. Caracas: Editorial Fundación Rómulo Betancourt.
- Sosa, A. (1999). *Modernización y democracia*. **SIC**, N° 640, Caracas, pp. 440-443.
- Stambouli, A. (2002). *La política extraviada*. Caracas: Editorial Melvin.
- Tinoco, E. (1991). *Asalto a la Modernidad (López, Medina y Betancourt: Del Mito al Hecho)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Uslar Pietri, A. (1985). *De una a otra Venezuela*. Caracas: Monte Avila.
- Uslar Pietri, A. (1992). *Golpe y Estado en Venezuela*. Caracas: Editorial Norma.

**FONDO EDITORIAL DE LA ACADEMIA DE HISTORIA DEL
ESTADO ZULIA**



Juan Carlos Morales Manzur
Presidente

Jorge Vidovic López
Coordinador

Reyber Parra Contreras
Édixon Ochoa Barrientos
Lucrecia Morales García
Miembros



FONDO EDITORIAL
ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA

Publicación digital del Fondo Editorial de la
Academia de Historia del estado Zulia, Centro
de Estudios Históricos de la Universidad del
Zulia, Ediciones Clío y Fundación Difusión
Científica.

Marzo de 2022

Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.



José Guido Higalgo Montilla

La polémica sobre la cuestión educativa en el parlamento venezolano en 1940

Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales (UCAB, 1977). Magister Scientiarum en Ciencias Políticas (ULA, 2002). Profesor Titular de la Universidad de Los Andes- NURR- Trujillo. Actualmente es Jefe de Departamento de Ciencias Sociales del NURR. Miembro de personal docente y de investigación del mismo. Ejerce la docencia a nivel de pregrado y postgrado en las áreas de Historia y Sociopolítica de la Educación. Ha sido Coordinador del Area de Historia y Antropología. Miembro de la Comisión permanente que administra la carrera de Educación del NURR, plan 1995. Miembro principal de la Comisión Curricular. Miembro y coordinador de la Comisión que elaboró la Licenciatura en Educación Integral, año 1989 y 1995. Miembro fundador de la Comisión Académica del Consejo Interinstitucional de Coordinación Académica del Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO) (1985-1999). Coautor del Proyecto Académico de la Licenciatura en Educación Plan 1995. Coautor del diseño curricular de la mención de Geografía e Historia de la Licenciatura en Educación del NURR. Ha publicado artículos en revistas universitarias arbitradas.

ISBN: 978-980-7984-07-2



9 789807 984072



FONDO EDITORIAL
ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA