Mitos, realidades y propuestas educativas

Leonardo Carvajal

Trabajo presentado como requisito para el ascenso a Profesor Titular en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCAB.

Índice

Introducción

Primera parte: mitos

- 1. Para ser exitoso, hay que ser doctor
- 2. La educación superior debe ser gratuita para todos
- 3. La TV destruye en la noche lo que la escuela construye en el día
- 4. La escuela debe ser el centro del quehacer comunitario
- 5. Ahora sí incluimos a todos
- 6. Venezuela, territorio libre de analfabetismo
- 7. Van a sacar a Dios de las escuelas
- 8. El Gobierno ideologizará a todos, a través de la educación
 - Notas de la primera parte

Segunda parte: realidades

- 9. Las escuelas se están cayendo
- 10. El estrés de los maestros
- 11. La pedagogía del facilismo y del enciclopedismo
- 12. Una gerencia sin gerentes
- 13. La calidad educativa sigue siendo un fraude
- 14. Sin embargo, hay esperanza
 - Notas de la segunda parte

Tercera parte: propuestas

- 15. Los 22 criterios para un nuevo modo de encauzar la educación venezolana (1993)
- 16. Las 22 políticas del Compromiso Educativo Nacional (1998)
- 17. Los 20 puntos para la educación (2006)

A Antonio Luis Cárdenas, un Ministro que nunca dejó de ser maestro

A Luis Ugalde, hace años mi profesor de psicología y, desde entonces, ejemplo de ciudadanía Dí la verdad.
Dí, al menos, tu verdad.
Y después
deja que cualquier cosa ocurra:
que te rompan la página querida,
que te tumben a pedradas la puerta,
que la gente
se amontone delante de tu cuerpo
como si fueras
un prodigio o un muerto.

Heberto Padilla, Poética

Introducción

Hace meses, Fausto Masó me invitó a escribir un libro con el talante de éste; un libro, me dijo, que contuviese un análisis crítico de algunos de los mitos que entre nosotros pululan sobre la educación y también de unas cuantas de las caras de su realidad. Además de esas dos partes, debería también proponer rutas alternativas para superar los problemas crónicos y nuevos que tenemos en este campo.

Acepté porque, sin saberlo, Masó me hacía evocar la coyuntura de los primeros meses de 1993 cuando Luis Ugalde me invitaba a preparar la ponencia central sobre educación para lo que sería el Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, a realizarse a lo largo de toda una semana del mes de mayo de ese año, en los espacios de la UCAB. Ugalde había establecido como coordenadas para todas las ponencias en las distintas áreas el que, además del diagnóstico de los problemas, se propusiesen soluciones a los mismos. Así lo hice en aquellas circunstancias y me atreví a añadir en mi ponencia una parte no expresamente solicitada donde razonaba críticamente sobre lo que llamé "algunas aristas de una racionalidad contrahecha sobre la educación".

Consideré que debía empezar a roturar en ese terreno porque, tal como dije, "me atrevo a sostener que si desvencijada anda nuestra educación, mucho más todavía lo están los modos de entenderla. Renovar la cosa en sí, la educación, requerirá también redefinir, reestructurar, remozar, el pensamiento que sobre ella tenemos". Aludí entonces a nueve conceptualizaciones muy difundidas, verdaderos lugares comunes sobre la educación y enhebré algunos argumentos para poner en solfa su veracidad y pertinencia.

Posteriormente, en octubre del año 2000, preparé para un ciclo de conferencias que organizó la Fundación Sivensa en Maracaibo una de ellas, inédita, focalizada en la descripción y crítica de "diez mitos" sobre las relaciones entre la educación y los procesos sociales y económicos. De manera que explorar las constelaciones ideológicas que vamos fraguando como sociedad sobre la educación me parece, desde hace tiempo, una tarea de primera importancia. Porque, en definitiva, lo que lleva al bienestar o la desgracia de los individuos y los pueblos no son los hechos positivos o negativos que les acontezcan y que provoquen, sino los modos torpes o inteligentes como se les vayan interpretando. Si "leemos" mal el devenir de la realidad, muy dificilmente podremos ser eficaces para saber cómo torcerle el cuello cuando lo necesitemos.

En este terreno de las lecturas romas o incisivas, opacas o clarividentes, de las realidades fluctuantes —porque nada es, todo va siendo- conviene que aclare que no usaré la palabra "mito" en el sentido que le da la antropología cultural. En su libro clásico, *Mito y realidad*, describe Mircea Eliade lo que son los mitos para las sociedades arcaicas: historias que narran los actos maravillosos de los seres sobrenaturales en los tiempos de la creación; de allí que al conocer el mito se conoce el origen sagrado de todas las cosas y al cumplir con los ritos establecidos, se reactualizan los acontecimientos que se rememoran. Bronislaw Malinowski, por su parte, explicaba, en el también clásico libro *Estudios de psicología primitiva*, las funciones que el mito cumple en esas culturas primigenias: "expresa, exalta y codifica las creencias; custodia y legitima la moralidad; garantiza la eficiencia del ritual y contiene reglas prácticas para aleccionar al hombre".

Usaré, en cambio, el término mito más bien en el sentido lato que le da el Diccionario de la Real Academia Española: "Relato o narrativa que desfigura lo que realmente es una cosa y le da apariencia de ser más valiosa o atractiva". En todo caso, le da apariencia a una cosa de lo que no es. El mito, tal como lo entenderé acá equivale a una tergiversación de la realidad, para dibujarla mejor, o también peor de lo que es, digo yo. Eso sí, en nuestras sociedades hipertecnologizadas —éranse muchos hombres pegados a un Blackberry, escribiría el Quevedo de hoy- las "mitificaciones" de la realidad también cumplen funciones sociales, mutatis mutandis, semejantes en algunos sentidos a las que tenían y tienen en las etnias arcaicas. Me refiero a que los mitos contemporáneos también contribuyen a "codificar las creencias", "legitimar la moralidad" y generar "reglas prácticas" de conducta. Creyendo que esto es así, planteo que frente a nuestros mitos nos corresponde ejercitar lo que Fernando Pessoa alguna vez denominó "la inteligencia crítica propiamente intelectual", que es aquella que luego de determinar las deficiencias y las inconsistencias de los modos de razonar y de entender la realidad, se aplica en "reelaborar el argumento" para llevarlo "a la verdad donde nunca estuvo".

Eso trato de hacer con una muestra de ocho mitos sobre nuestra educación. Algunos de ellos vienen de atrás y otros son más recientes. Los que vienen de atrás son los cuatro primeros, aunque todos tienen continuidad y hasta énfasis algunos de ellos en nuestros días, como, por ejemplo, la tesis de que la escuela deba ser el centro del quehacer comunitario. Otros, los cuatro últimos, son nuevos. Los referidos a que ahora sí se incluye a todos en educación y a la declaratoria de Venezuela como territorio libre de analfabetismo —capítulos cinco y seis- son creación de los laboratorios del poder político. Relativizaré al uno y negaré al otro, con argumentos que el lector calibrará. Y también pondré unos cuantos "granitos de sal" o de pimienta —en los capítulos siete y ocho- a otros dos curiosos mitos que en una Venezuela tan polarizada son creídos, sin embargo, a pies juntillas por una buena cantidad tanto de gobernantes y partidarios del Gobierno como de opositores al mismo.

0

.

¿Radiografié a todos los que son? En modo alguno. Quedan pendientes unos cuantos más. Mencionaré ahora a título de ejemplo la manida afirmación de que el remedio para resolver el problema de fondo de la delincuencia está en generalizar y mejorar la educación en valores. En cuanto a los que circulan sobre la educación privada, no los traté monográficamente, pero sí creo haber dado pistas útiles para "desmitificar" dos de esas formulaciones. La una, de mucha gente, que pontifica acerca de la presunta superioridad de los resultados de la educación privada con respecto a la educación oficial, a la cual, al menos para finales del siglo XX, la desmienten los resultados académicos de uno y otro sector educativo que muestro en el capítulo trece sobre la calidad de nuestra educación. En cuanto a la prédica oficialista de que antes de este Gobierno la educación estaba en proceso de acelerada privatización y ahora esa tendencia está en franca reversión, es desmontada por las estadísticas que al respecto incluyo en el capítulo doce sobre la gerencia educativa.

En la segunda parte de este libro me refiero, por contraste con esas visiones e interpretaciones mitificadoras del ser y del deber ser de la educación, a lo que denomino "realidades". Aquí no hay elucubraciones. Trato de mostrar lo que es como es, la realidad monda y lironda, llamando al pan, pan, aunque la crítica toque a quien toque, tónica que, como apreciará el lector, marqué también desde la primera parte. Ahora bien, ¿cómo mostrar la realidad educativa? Convocando a hablar en este libro a los propios actores del sistema educativo, basándome en ese amplísimo reservorio de testimonios que se

despliega en las páginas de la prensa. Además, por supuesto, también utilizo datos estadísticos y resultados de investigaciones. Pero, insisto, dando prioridad como voceros de lo que ocurre a quienes viven día a día y, con más frecuencia de lo aceptable, padecen esta peculiar realidad, a saber, los docentes, los estudiantes y los padres y representantes.

Los capítulos nueve, diez, once y doce muestran algunas facetas muy negativas de lo que ocurre en nuestros centros educativos. La resultante del estado ruinoso de muchos planteles; del estrés de unos docentes que arrastran un sobretrabajo para poder subsistir; de unos programas de estudio hipertrofiados y desenfocados; y de una enorme debilidad y desidia gerencial, no puede ser otra que la que brota en el capítulo trece: el hundimiento acelerado de la calidad educativa. ¿Alguien lo duda? Le transcribo, como abreboca, una breve composición escrita por un niño de quinto grado de una escuela venezolana -entre unas cuantas del mismo tenor- que le hicieron llegar al Ministro Antonio Luis Cárdenas años ha y que éste me facilitó: "Aviaunaves un niño agarando una mansana aviaunaves un niño suviendo enunpalo y cecallo y cepratio un pies y celoenllesaro (sic, sic, sic)". Pero, a pesar de estos pesares, encontrará el lector en el capítulo catorce una heterogénea muestra de múltiples casos y experiencias educativas positivas que han ocurrido y ocurren en el país, tanto en el sector privado como en el sector oficial. Porque nunca he tenido vocación iconoclasta o nihilista. Tengo la convicción de que aún tenemos muchos puntos de apoyo al interior del propio sistema educativo para revertir la progresiva caída de calidad que experimenta.

En materia de propuestas, preferí no ponerme a inventarlas a estas alturas. Creo que no debo desconocer mi propia historia intelectual y la de procesos colectivos en los que participé. Por eso, preferí presentar en esta tercera parte del libro tres conjuntos de propuestas que escribí y publiqué en las últimas dos décadas, concretamente en 1993, en 1998 y en el año 2006. Más allá de matizaciones que les haría a varias de esas formulaciones, continúan expresando aquello en lo que creo. Siento que ellas pueden contribuir seriamente a transformar en positivo nuestra educación. Se trata de eso, de mantener nuestra apuesta por un futuro mejor en este campo.

Tengo una fuerte dosis de esperanza racional en que sí podremos mejorar las cosas. Las fundamento en el trabajo de los miles y miles de docentes que perseveran en su lucha de años por impartir una buena educación; la fundamento en el conocimiento que tenemos de las experiencias positivas acumuladas por múltiples instituciones; la fundamento en que a una época muy oscura en materia educativa como lo fue el tiempo del gomecismo le sucedió otra etapa de singular progreso educativo tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, de la cual las escuelas experimentales, la creación del Instituto Pedagógico Nacional y la introducción del modelo de la Escuela Nueva fueron tres indicadores. En el peor de los casos, en el supuesto negado de que no sea verdad lo que acabo de señalar como fundamento de la esperanza, acudiría entonces al talante de Antonio Gramsci, preso en la cárcel del fascismo italiano y que enarboló aquello de: "Al pesimismo de la inteligencia, el optimismo de la voluntad".

Me acojo también —para explicarle al lector el espíritu con el que hice este libro- a lo que el maestro Miguel de Unamuno expresó en su libro Del sentimiento trágico de la vida: "Sí, ya se que otros han sentido antes que yo lo que yo siento y expreso; que otros muchos lo sienten hoy, aunque se lo callan. ¿Por qué no lo callo también? Pues porque lo callan los más de los que lo sienten; pero aún callándolo, obedecen en silencio a esa voz de las entrañas. Y no lo callo porque es para muchos lo que no debe decirse (...) y creo que es

menester decir una y otra vez lo que no debe decirse. ¿Qué a nada conduce? Aunque sólo condujese a irritar a los progresistas, a los que creen que la verdad es consuelo, conduciría a no poco. A irritarles y a que digan: ¡Lástima de hombre! ¡Si emplease mejor su inteligencia! A lo que alguien acaso añada que no sé lo que digo, y yo le responderé que acaso tenga razón —y tener razón es tan poco- pero que siento lo que digo y sé lo que siento, y me basta. Y es mejor que le falte a uno razón que no que le sobre. Y el que me siga leyendo verá también cómo de este abismo de desesperación puede surgir la esperanza, y cómo puede ser fuente de acción y de labor humana, hondamente humana, y de solidaridad y hasta de progreso, esta posición crítica".

Primera parte Mitos

Capítulo 1

Para ser exitoso, hay que ser doctor

Entre nosotros, éste posiblemente sea el mito más ancestralmente arraigado, uno que viene incólume desde los tiempos coloniales. Miguel José Sanz en su *Informe sobre la Instrucción Pública*, en los primeros años del siglo XIX, hacia 1804, será el primero en describirlo: "Apenas hay una sola persona de distinción que no pretenda ser oficial del ejército (...) No hay uno siquiera, ya sea originalmente blanco o descendiente de blanco, que no ambicione ser letrado, cura o fraile (...) El labrador industrioso es objeto de desprecio (...) Todos quieren ser señores para vivir de la ociosidad" (1).

Y exactamente un siglo después, en 1904, el literato Eduardo Blanco, quien fungía como Ministro de Instrucción Pública, estampará en su *Memoria* al Congreso que: "En Venezuela, no existen desde hace más de sesenta años, sino cuatro profesiones; no salimos de la aspiración a ser Abogados, Médicos, Ingenieros o Teólogos. Un país que tiene tantas minas, no tiene una sola escuela de minería (...) Un país agrícola, apenas cuenta con una sola escuela de agricultura (...) Un país esencialmente criador, apenas tiene una sola escuela de veterinaria de muy reciente creación" (2).

Ese prurito por ser "doctores", en la medida que la base de nuestro sistema educativo se ensanchó grandemente desde hace apenas cinco décadas, dejó de ser tan sólo "destino manifiesto" de los hijos de las oligarquías y pasó a ser también nítida aspiración de los jóvenes de los sectores medios y obreros. Hoy, en pleno siglo XXI, se mantiene intacto. Más aún, ha recrudecido. Por dos factores coaligados. En primer lugar, la creencia lineal de que en plena era de la sociedad del conocimiento no puede menos que ser graduado universitario, incluso con el título académico de doctor y no meramente con el de licenciado, cualquier persona que aspire a sobresalir.

En segundo lugar, porque desde el actual Gobierno Nacional se ha insistido de manera desbocada en que todos culminen una carrera universitaria a través de un abanico de medidas: debilitando los patrones de evaluación en el bachillerato tradicional para facilitar la prosecusión; creando la Misión Ribas que otorga títulos de bachiller sin la mínima consistencia académica; eliminando las pruebas de selección o admisión para el ingreso en el nivel superior; abarrotando las nuevas universidades oficialistas —como la UNEFA o la UBV- con centenares de miles de nuevos estudiantes; creando la Misión Sucre, para que en centenares de "aldeas" universitarias, sin bibliotecas ni laboratorios adecuados, con docentes nombrados sin concurso y con pésima paga, puedan algunos otros centenares de miles de ciudadanos satisfacer su ilusión de ser también "doctores". En realidad, lo que ha hecho este Gobierno es llevar a su límite más extremo la añeja aspiración de las élites a "doctorar" a sus retoños. Ahora todo el pueblo (3) debería tener título universitario, como indicador tanto del igualitarismo como del mito que estoy describiendo.

¿Cuánto hemos avanzado históricamente tras la consecución de este propósito tan antiguo y tan arraigado? Mucho, comparativamente hablando. Para 1950 apenas contábamos con 6.901 estudiantes de educación superior, y estábamos ubicados, con 1,7%, en el octavo lugar en un grupo de veinte países latinoamericanos en cuanto a tasa bruta de escolarización superior (4). Pero treinta y cinco años después, en 1985, ya

teníamos una educación superior en proceso de masificación, con 347.618 estudiantes, lo cual representaba, en el mismo grupo de veinte países latinoamericanos, un 26,4% de tasa bruta de escolarización superior, el cuarto lugar del conjunto (5). Y continuamos ascendiendo en la escala latinoamericana pues, para 1994, ya contábamos con 601.100 estudiantes del nivel superior, un 31,4% de tasa de escolaridad superior que representaba, con respecto al mismo grupo de comparación, el segundo lugar, tan sólo detrás de Argentina, país que en las tres mediciones referidas siempre ocupó el primer lugar (6).

Hay más. Para que entendamos cuán alto llegamos, hace rato, en esta carrera por doctorar a nuestros jóvenes, presento un cuadro comparativo, que publiqué en 1997, referido al número de estudiantes de educación superior por cada 100.000 habitantes de unos cuantos países en el que mostraba cómo superábamos a muchos de ellos como Italia, Japón y Alemania, por citar algunos (7).

Estudiantes de educación superior por cada 100.000 habitantes

Países	1980	1992
Canadá	5.213	6.903
EEUU	5.311	5.486
Corea del Sur	1.698	4.253
Francia	1.998	3.409
España	1.859	3.306
Argentina	1.748	3.268
Israel	2.503	3.208
Venezuela	2.035	2.853
Italia	1.981	2.829
Costa Rica	2.433	2.767
Reino Unido	1.468	2.405
Japón	2.065	2.340
Alemania	1.987	2.319
Chile	1.306	2.145
Cuba	1.563	1.840
Egipto	1.636	1.560
Colombia	1.024	1.554
Brasil	1.162	1.079
Irán	317	1.232
Zimbawe	197	588

Fuente: UNESCO. Informe mundial sobre la educación, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1995, pp.146-149.

Ese vertiginoso ascenso en la proporción de estudiantes cursantes en nuestra educación superior, sea que nos comparásemos con Latinoamérica o con el mundo, modificó sensiblemente la composición de nuestra fuerza de trabajo, que pasó de tener apenas un 2% de personas con estudios de tercer nivel, en 1960, a un apreciable 12% para 1990 (8). Mientras que, para 1994, ya exhibíamos un 14,6% de personas con estudios superiores en relación con la población económicamente activa, mayor que el 13,4% que tenía como promedio la región latinoamericana (9). Y para el año 2000 ya se reportaba que los profesionales universitarios representaban el 20% del personal de las empresas venezolanas (10).

Balanceando el asunto, ¿acaso no está bien que hayamos alcanzado tales cotas de escolaridad superior, democratizándose el acceso al nivel y calificándose más nuestra fuerza de trabajo? En abstracto, la respuesta debe ser un sí rotundo porque, también en abstracto, es positivo que todos estudien lo más que puedan. Pero... cabe una pregunta: ¿Y por qué otros países, con mayor grado de desarrollo que el nuestro, no se desbocan por titular universitariamente a tan gran cantidad de personas y más bien enfatizan y refuerzan la capacitación laboral media de casi todos sus jóvenes? Sencillamente porque somos nosotros quienes deberíamos entender que "el mandado no está hecho" si exagerásemos nuestra proporción de graduados de nivel superior más allá de las necesidades de nuestros planes factibles de crecimiento económico, mientras que al mismo tiempo no somos capaces sino de formar una muy reducida cantidad de técnicos medios con respecto a la demanda que de ellos tenemos.

Por otra parte, el alto costo de oportunidad que supone graduar a tantos universitarios no se compadece con las cada vez más decrecientes tasas de retorno (11) que perciben los graduados del nivel superior. Para 1997, estas eran las tasas de retorno para América Latina y Venezuela:

Tasas de retorno de la educación

Nivel educativo	América Latina	Venezuela
Primaria	10%	9%
Secundaria	11%	14%
Superior	18%	14%

Fuente: Basado en cálculos del Banco Interamericano de Desarrollo, este cuadro lo presenta Juan Carlos Guevara. "La educación y el crecimiento económico", revista *Temas de coyuntura*, No. 39, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB, Caracas, junio de 1999, p. 121.

Hablando más "en cristiano", la fulana tasa de retorno tiene que ver con cuán apreciados y bien remunerados resulten para la sociedad los títulos —y debajo de ellos, las competencias reales- que posean los egresados de los distintos niveles del sistema educativo. En tal sentido, el exceso de profesionales en algunas áreas incide fuertemente en el incremento de la tasa de desempleo y, sobre todo, de subempleo para los tales. En cuanto al desempleo de graduados del nivel superior, pasamos de un liviano 2,8% para 1971, a un 3,9% en 1981, según el Banco Mundial (12). Una década después, para 1990, estimaba el mismo Banco Mundial en 6,7% el desempleo de los graduados de estudios superiores en Venezuela (13). Por su parte, en un estudio preparado para FUNDAYACUCHO, el equipo de AGROPLAN estimaba, para 1996-1997, que se había incrementado hasta 10,7% nuestra tasa de desempleo de la fuerza de trabajo con educación superior (14).

Ahora bien, además de la tasa de desempleo cabe apuntar a la tasa de subempleo que, como todos conocemos, suele ser muy alta entre profesionales y ello no sólo porque deban aceptar cargos en las empresas de menor rango que su nivel de competencia, por el sobre-exceso de profesionales; sino también porque deben dedicarse unos cuantos abogados a gerenciar areperas, otros tantos economistas a vender pinos de navidad y varias psicólogas a improvisar empresas familiares de confitería.

También cabe otra pregunta, gruesa, muy grave, referida a la necesaria consistencia en materia de calidad que debe tener la educación superior de un país. Porque ese país se engañaría a sí mismo si tuviese muchos licenciados y doctores de mentirijillas. Ya para comienzos de la década de 1990, cuando cursaban alrededor de medio millón de estudiantes en el nivel superior, traté de llamar la atención en varias oportunidades sobre la inconsistencia cualitativa de unos cuantos de esos nuevos profesionales. Citaré dos casos sobre los que escribí, ambos ocurridos en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV en la cual laboraba y que —tengámoslo muy en cuenta- no era por cierto de los más débiles espacios académicos del país...

El primero, colectivo, lo desnudó una investigación de Lourdes Sánchez sobre la comprensión lectora de 176 estudiantes de los semestres superiores de la Escuela de Educación de la UCV, a quienes se les pidió resumir un artículo de prensa de Arturo Uslar Pietri y responder algunas preguntas sobre el mismo. El análisis demostró que sólo el 4% de esos estudiantes sabía resumir y que sólo el 2% no tenía fallos en sintaxis y ortografía. En cuanto a su vocabulario, se descubrió que el 62% no conocía el significado de la palabra "vital" y el 82% tampoco sabía lo que significaba la palabra "monotonía" (15).

El otro ejemplo, entre los muchos que relaté por ese entonces, me lo contó una colega quien lo vivió. Así lo escribí: "Presentaba hace algún tiempo examen de suficiencia en italiano un pequeño grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UCV. Uno de ellos, cursante del octavo semestre de geografía, escribió, en la traducción que le tocó hacer, que Italia estaba ubicada en América del Sur. Extrañada la docente que leía su prueba ante tal exabrupto, tuvo la cortesía de interrogarlo verbalmente sobre el mismo, suponiendo que el error se debía a la escasa comprensión del italiano por parte del estudiante. Pero éste, muy orondo, le ratificó que sí, que Italia estaba situada en nuestro continente. Y acto seguido, ni corto ni perezoso, se acercó al pizarrón y, trazando un esbozo del mapa de Suramérica, procedió a ubicar a Italia más o menos en el lugar que ocupa Bolivia" (16).

Si "tales habas se cocían" entonces, hace quince años, con medio millón de estudiantes en las aulas de educación superior, ¿qué podríamos esperar de sucesivos incrementos explosivos de una matrícula en el nivel superior que estaba situada entre las más altas del mundo? Porque, para el 2004, Venezuela exhibía una tasa bruta de matrícula en el nivel terciario de 39, muy por encima de las existentes en casi todas las regiones del mundo, como la del Africa Subsahariana, que era 5; la del Asia del Sur y del Oeste, que era 11; la de los Estados Árabes, 21; la del Asia del Este y el Pacífico, 23; la del Asia Central, 25; la de América Latina y el Caribe, 28; y mayor que el promedio mundial, que era de 24; aunque, eso sí, inferior al 54 de Europa Central y del Este y al 70 de América del Norte y Europa del Oeste (17).

Recientemente, el flamante Ministerio de Educación Superior se jactaba de que la matrícula del nivel en catorce años, entre 1994 y 2008, se multiplicó tres veces arribándose a la ampulosísima cifra de 2.001.568 estudiantes (18). Si ello fuese exactamente verdad, implicaría, por cierto, que ascendimos a una impresionante tasa de un estudiante del nivel superior por cada 14 habitantes, lo cual supondría que habríamos escalado a tener alrededor de siete mil estudiantes de educación superior por cada cien mil habitantes, dejando atrás a casi todos los países del planeta.

¿Qué ganancias hemos obtenido de tan desmesurada carrera cuantitativista? No tengo dudas de la drástica devaluación de la consistencia profesional de gran parte de los nuevos egresados de un nivel que, en tan pocos años, triplicó a marchas forzadas una matrícula que, como ya vimos, era proporcionalmente de las más altas del mundo. Probablemente en Italia o Japón se están graduando, proporcionalmente, muchos menos ingenieros o geógrafos que en nuestro país. Pero lo que sí es seguro es que ninguno de ellos será capaz de confundir la ubicación que sobre la faz de la tierra tiene una nación llamada Venezuela...

¿Todos deben ser, a juro, doctores? Piénsese sobre la justeza de la admonición que Rigoberto Lanz, intelectual pro chavista, hace pocos años formuló: "...la calidad es lo que hace la diferencia entre una política de inclusión verdadera y una demagogia populista (...) en ningún caso puede aceptarse la perversión de administrar educación-chatarra con la excusa de que todos tengan acceso a la universidad" (19).

Y también recordemos lo que pensaba, en 1999, en su carácter de Director de la Escuela de Historia de la UCV, Samuel Moncada, quien luego fungió de Ministro de Educación Superior del Gobierno chavista, modificando diametralmente sus concepciones. El partía, cuando aún pensaba como profesor y no como Ministro, de la premisa de que "se llega a un punto en el cual la cantidad comienza a sacrificar la calidad". Por eso, sostenía: "Mi Universidad ideal sería la popular, democrática, autónoma y gratuita; pero popular y democrática no quiere decir que es de entrada libre, en el sentido de que entra quien quiere. Aquí debe entrar quien puede, con los meritos intelectuales para ello; la Universidad popular no es contradictoria con una Universidad de excelencia; esta Universidad debería ser más pequeña (...) y de mejor calidad" (20).

Afirmo que debería ser un propósito nacional que absolutamente todos los venezolanos se formen hasta los dieciocho años y que esa formación proporcione tanto una cultura general como, sobre todo, una sólida capacitación para ingresar al mercado laboral. Porque existe una obligación constitucional que establece la obligatoriedad de la educación desde el maternal hasta el nivel secundario inclusive. Pero algunos van más allá. Son los portaestandartes, en el XXI, del mito incólume que arrastramos desde el XVIII: todos deben ser doctores. Para perseguir este mito habría que allanar cualquier tipo de alcabala académica que mida y estimule la calidad en aras de un igualitarismo inconducente. Se eliminó la Prueba de Aptitud Académica como requisito para el ingreso a la universidad desde el año 2008. Pero ese designio fue formulado, desde 1999, por el recién estrenado Presidente Chávez: "No estoy de acuerdo con la Prueba de Aptitud Académica. Eso hay que eliminarlo porque el solo hecho de haberse graduado de bachiller demuestra por sí mismo que el joven es apto para ingresar a la universidad" (21).

Frente a tan nítida expresión del mito recidivo de la "doctorización" universal, vale la pena oponer la valiente reflexión a la que invita Luis Fuenmayor Toro —ex rector de la UCV, ex director de la OPSU y de confesada, desde hace muchos años, ideología marxista leninista- cuando indica que la Constitución señala que sólo podrán tener éxito en obtener un grado universitario los que tengan "las aptitudes, capacidades y motivación necesarias" y que el propósito de universalizar esa formación es una quimera en cualquier país capitalista o socialista. Concluye Fuenmayor Toro que en los albores de este nuevo siglo y en nuestro país "... tenemos otras tareas que son prioritarias y que se deben cumplir antes de la universalización de la universidad. Tenemos que universalizar la lectura y la escritura. Hay que universalizar los lenguajes: matemática y castellano. Universalicemos el

conocimiento básico de las ciencias, la historia y la geografía; el comportamiento como ciudadanos, el acceso a la cultura y a la actividad deportiva; la conducta ética y la moral. Y sigamos aclarándonos la mente" (22).

Capítulo 2

La educación superior debe ser gratuita para todos

En horas del mediodía del 4 de agosto de 1998 diez estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UCV se despojaron totalmente de sus vestimentas, se pintaron todo el cuerpo de azul y, al son de la música de tambores, corrieron desde la Ciudad Universitaria hasta la Plaza Venezuela. Ellos eran el núcleo llamativo de una manifestación de alrededor de mil universitarios que protestaban contra el Proyecto de Ley de Educación Superior (PLES) que por esos días recibía su segunda discusión en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional. Unos 150 agentes de la Policía Metropolitana, comandados en esa oportunidad por el Comisario Henry Vivas, no reprimieron sino, por el contrario, resguardaron la inusual protesta, a pesar de que no tenía permiso, porque, según declaró el Comisario Vivas, tenía "un recorrido muy corto y además era muy pacífica" (1).

Esa no fue la única acción estudiantil en esos días vacacionales. También dos o tres estudiantes escenificaron representaciones de crucifixión durante algunas horas en las cercanías de la UCV; luego, el 11 de agosto, un centenar de ellos se apersonó en la sede de la Embajada del Ecuador y, el 18 de ese mes, una veintena de ellos simuló un "vaciado de vejigas" en las adyacencias del Congreso Nacional, descargando sobre las siglas PLES el contenido de globos repletos de agua que se habían colocado a la altura de sus ingles, todo animado, esta vez, con un desnudo femenino y un toque de tambores que le dio a la protesta, como comentó un periodista, "un toque surrealista de rito afrocaribeño" (2).

Estas acciones fueron la puntilla final en contra del Proyecto de Ley Orgánica de Educación elaborado por una Comisión Bicameral del Congreso Nacional, el cual había sido aprobado en primera discusión parlamentaria el año 1997. Esa primera versión, larguísima, de 449 artículos, había sido rechazada, por variadas razones, por un amplísimo arco de sectores y actores durante los primeros meses del año 1998. El coro incluía a una tajante FEDECAMARAS, a la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, a la Escuela de Educación de la UCV y a personajes como Héctor Navarro, Tulio Ramírez y Luis Ugalde (3).

Por eso los autores del PLES, entre otros los partidos AD, Copei y el partido de gobierno Convergencia, habían tenido que aceptar modificaciones y recortes al Proyecto original el que, para su segunda discusión parlamentaria, ya había sido reducido a 253 artículos. Pero a pesar de que llegaron a aprobar hasta 198 de esos artículos (4), no lograron los diputados su cometido de sancionarlo porque habían topado con el mito de la gratuidad indiscriminada. En efecto, la estocada a la viabilidad del Proyecto se la dieron los estudiantes que se centraron en un tema: la obligación que se pretendía establecer, en sus artículos 20 y 164, de que los estudiantes cuyas familias dispusiesen de un cierto volumen de ingresos, "deberán contribuir de manera obligatoria con el Fondo de Desarrollo Estudiantil", pautándose que el indicador para comenzar a cumplir con esa contribución obligatoria sería cuando los ingresos personales o familiares mensuales del estudiante "sobrepasen siete salarios mínimos". La salida que le quedó a los diputados —ya en la recta final de un año electoral- fue diferir sine die la discusión del PLES (5).

No habían quebrantado los diputados, con su Proyecto, la Constitución de 1961 que establecía, en su artículo 78, la gratuidad de la educación en todos los ciclos que impartiesen los institutos oficiales, pero señalando que "la ley podrá establecer excepciones respecto de la enseñanza superior y especial, cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna", criterio que se reiteraba en el artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación vigente desde 1980, en el que se planteaba que una futura Ley de Educación Superior establecería, con respecto a ese nivel educativo, "obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna". Sin embargo, tales disposiciones nunca se habían normado en forma concreta. Y cuando se intentó racionalizar el mito, garantizando la gratuidad educativa sólo a quienes la necesitaban, pero no otorgándosela a quienes estaban en la cúspide social y ya copaban las grandes universidades públicas, saltaron muchos a oponerse a tal matización al suponer que eliminarle la gratuidad a los ricos también suponía eliminarla para todos.

Los protestantes contra los artículos 20 y 164 ignoraban el principio de la equidad: dar a cada uno según sus necesidades, y magnificaban el de la gratuidad irrestricta en el marco de un igualitarismo ficticio: gratuidad para todos, olvidando el hecho de que tenemos grandes diferencias en nuestras características socio-económicas. He ahí la mitificación: en la Exposición de Motivos que hizo, hacia octubre de 1999, el equipo de diputados constituyentes que preparó el articulado educativo y cultural que luego sería discutido en la Plenaria, se asentaba, sin matices posibles, que "ningún otro principio es superior al de la gratuidad" (6). Por ello se estableció, en el artículo 103 de la Constitución de 1999, el principio de la gratuidad de la educación "hasta el pregrado universitario" inclusive, sin ningún tipo de condicionamiento o limitación. Y en la Ley Orgánica de Educación del 2009 se garantiza, en el literal J del numeral 1 del artículo 6, que a ningún estudiante se le cobrarán "matrícula y servicios administrativos" durante su paso por los institutos educativos oficiales.

Ocurre que algunos sostenemos que sí existe un principio superior, más inteligente que el de la mera gratuidad irrestricta; el de la equidad; pues éste permite, calibrando las diferencias existentes entre los grupos humanos, aplicar políticas diferenciadas que favorezcan más a quienes menos tienen, esto es, realizar la llamada discriminación positiva: dar más a quien está por debajo de otros. Pero en educación apenas se roza el asunto –ya vimos la experiencia del PLOE en 1998- se disparan todas las alarmas de los cultores de la gratuidad elevada a la categoría de tótem supremo, cuando ella no debe ser sino un medio que promueva, usado con sentido común, el superior principio de la equidad.

Afirmo que otorgar una absoluta gratuidad a ricos y pobres en la educación superior impartida por el Estado constituye un exabrupto contra el principio de la equidad, pues hacerlo así favorece mucho más a los ricos por dos razones: la primera, no necesitan la educación gratuita para poder seguir estudiando en el nivel superior; la segunda, de hecho las personas del 20% o quintil más rico de nuestra población optan en mucha mayor proporción que la del quintil más pobre al nivel de educación superior. De manera que el subsidio a sus estudios que representa la gratuidad consume un dinero que el Estado deja de dedicarlo a los otros niveles del sistema, en particular a los de la educación inicial y la primaria, en los que sí cursan muy mayoritariamente en la educación oficial los niños de los sectores más pobres en unas condiciones muy desventajosas, ya que en esos planteles escasean los recursos pedagógicos y, además, suelen estar en pésimas condiciones en cuanto a infraestructura física. Sucede que el dinero público no es infinito.

Y lo que se invierta de más, sin necesidad, en un nivel, deja de invertirse en otros niveles donde sí hace mucha más falta.

Piénsese que el Estado venezolano, el de antes y el de ahora, acostumbra a tener tratamientos diferentes para con los ciudadanos, según sus capacidades económicas, y ello no es motivo de escándalo y nadie realiza performances como desnudarse o crucificarse para protestar por esa sana y sabia diferenciación. Pues, por ejemplo, las familias que gastan hasta 40 mil litros de agua por mes sólo deben pagar 1 bolívar por cada mil litros. Pero aquellos que más consumen, deben pagar 3,5 bolívares por cada mil litros si utilizan entre 40 mil y 100 mil litros al mes. Y si gastasen más de 100 mil litros por mes—al tener, por ejemplo, piscina en su propiedad- entonces deben pagar 5 bolívares por cada mil litros consumidos. Igualmente, se paga un porcentaje mayor en el Impuesto Sobre la Renta en la medida que se perciban mayores ingresos anuales.

El principio está claro: el Estado que apunte a la equidad pecha más al que más tiene y menos al que menos. En cuanto a los subsidios que otorga el Estado, era obvio años atrás que el programa de la Beca Alimentaria para los alumnos cursantes en la escuela primaria se otorgaba tan sólo a las familias de unos 2.700.000 estudiantes y no a todas; pues hubiese sido un dispendio innecesario que el Estado becara a los niños de las familias pudientes. Tampoco se le ocurre a nadie ahora ubicar Casas de Alimentación con comida gratuita en las urbanizaciones residenciales, sino tan sólo en los barrios más pobres. Opera, en todos estos casos, el criterio de la discriminación positiva, a favor de los más débiles.

¿Por qué entonces sería razonable que en la educación superior se subsidie con una gratuidad indiscriminada tanto a los que deben acudir a pie a su institución, por no tener ni para pagar un transporte público, cuanto a los que ingresan en ella en un carro lujoso? Hace años, Teodoro Petkoff, por ese entonces Ministro de CORDIPLAN, lo dijo con claridad: "Nosotros tenemos 600 mil estudiantes de educación superior becados por el Estado. Esta beca configura el subsidio más regresivo que hoy existe en el país" (7). Y el Ministro de Educación de ese tiempo, Antonio Luis Cárdenas, explicaba que el país les otorgaba gratuitamente los estudios superiores en instituciones oficiales a quienes sí podrían pagarlos, puesto que sus familias les habían costeado sus estudios medios en planteles privados, mientras que muchos jóvenes pobres, que cursaron el bachillerato en planteles oficiales, no podían cubrir sus gastos en vivienda, alimentación, transporte y libros mientras estudiaban en instituciones oficiales y por ello debían desertar. De allí su planteamiento de que si se les cobrase a aquellos que claramente disponían de bienes de fortuna, se podría crear un fondo para financiar los gastos de estudio y de vida de los jóvenes pobres además, por supuesto, de ofrecerles, a ellos sí, estudios gratuitos en las instituciones oficiales (8).

Sostengo que si se quiere contribuir, desde el ángulo educativo, a redistribuir el ingreso en Venezuela, sería necesario no subsidiar tanto a los ricos y la clase media alta en la educación superior y más bien emplear esos recursos en apoyar más a los estudiantes de los primeros niveles del sistema, donde sí cursan predominantemente los sectores más pobres de la población. Hace ya muchos años Juan Carlos Navarro, por entonces investigador en el IESA, explicaba que, para 1986: "... el 20 por ciento de la población que disfrutaba de un nivel de vida más alto –según la escala de FUNDACREDESA utilizada en el trabajo- recibía cerca del 40 por ciento del total del gasto público en educación. Aún más, el subsidio educativo acumulado que recibe un estudiante proveniente del estrato

socio-económico más bajo, si permanece desde el preescolar hasta el final de la secundaria en institutos educativos públicos, corresponde a menos de la mitad de lo que recibe un estudiante del estrato más alto al asistir a una universidad pública" (9).

La razón de este mayor aprovechamiento del dinero público para la educación por parte del quintil más adinerado de la población radica en el hecho de que, según el investigador venezolano de la Universidad de Harvard, Fernando Reimers, para 1995, en Venezuela sólo el 7 por ciento de los estudiantes universitarios procedía del 20 por ciento de la población más pobre, mientras que el 43 por ciento de esos estudiantes universitarios provenían del 20 por ciento de la población con más ingresos (10). Más llamativos son los datos que señalaron en un informe Jonathan Coles y Josefina Bruni Celli, del IESA, el año 2002: "El 60% de los estudiantes de las universidades públicas proviene del 20% de la población con más alto nivel de ingresos" (11).

En similar tónica que estos destacados investigadores, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPES) presenta el escalofriante dato de que, para los años finales del siglo XX, entre el 41% y el 57% de los estudiantes que ingresaron en la ULA, el entonces IUPFAN, la UC, la UCV, la UNET y la USB provenían de los estratos socioeconómicos I y II, los cuales, según el MPPES, apenas representaban el 5% de la población venezolana (12). Obviamente, muchos de ellos provendrían de familias que tendrían un ingreso mensual superior a los 7 salarios mínimos, rango a partir del cual, según el PLES abortado en 1998, hubiesen debido contribuir con un fondo para apoyar las necesidades de otros estudiantes con serias dificultades económicas...

Dos casos de universidades públicas emblemáticas, la UCV y la USB, las de mejor reputación por su trayectoria y calidad entre las venezolanas, y ambas gratuitas de toda gratuidad para todos los que en ellas logran ingresar, ilustran la irracionalidad del mito del que vengo hablando. Porque, para comienzos del siglo XXI, en nuestro país el 19% de las familias pertenecía a los estratos I, II y III, a saber, eran de clase alta, media alta y media; mientras que el 81% se ubicaba en los estratos IV y V, de pobreza y marginalidad.

Pues bien, el 80% de los estudiantes que demandaron ingreso en la UCV en el año 2006 provenían del escaso 19% de los estratos I, II y III; mientras que apenas un 20% de la demanda por cupo ucevista provino del amplísimo 81% de población que se ubicaba en los estratos IV y V. Peor aún, entre la totalidad de inscritos en la UCV, el 89% provino de los estratos I, II y III que, repito, tan sólo agrupaban a ese magro 19% de nuestro total poblacional; dejando tan sólo un 11% de las plazas de estudio para el 81% del total poblacional, de los estratos IV y V (13).

En cuanto al caso de la Universidad Simón Bolívar, muestra el MPPES que, para 1999, el 57% de sus nuevos inscritos provenía de los estratos socio-económicos I y II; el 42% del estrato III y apenas el 1% de los estratos IV y V. Tal hecho tiene alta correlación con el tipo de planteles de los que proceden los estudiantes usebistas. La tendencia continuó, pues para el año 2002, el 88% de sus nuevos inscritos provino de planteles privados; mientras que para los años 2004 y 2006 fueron 89% y 85% los nuevos inscritos en esta universidad que provinieron de planteles privados (14).

Después de la hecatombe de la Primera Guerra Mundial, el escritor francés Anatole France dejó caer aquello de: "Muchos creen morir por la patria, cuando en realidad mueren por los industriales". ¿Acaso no valdría la pena preguntarse en Venezuela si muchos de

los que han llevado sol a lo largo de muchas marchas en defensa de la gratuidad indiscriminada en la educación superior, creyendo luchar por la justicia social, en realidad lo que hacían era apoyar subsidios para los estudiantes de mayores recursos económicos en el país?

Capítulo 3

La TV destruye en la noche lo que la escuela construye en el día

En el año 2009 cuando discutíamos en el país –a posteriori de su acelerada aprobación en la Asamblea Nacional- los contenidos de la nueva Ley Orgánica de Educación, algunos desprevenidos alarmistas señalaron como un invento específicamente chavista el contenido del artículo 10 y del numeral 12 de la Disposición Transitoria Primera de dicha Ley.

En ambas normas se expresa una visión negativista y casi catastrofista sobre los medios de comunicación social en cuanto posibles promotores de múltiples hechos negativos. Así, en el artículo 10, se dice: "Se prohíbe en todas las instituciones y centros educativos del país, la publicación y divulgación de programas, mensajes, publicidad, propaganda y promociones de cualquier índole, a través de medios impresos, audiovisuales u otros que inciten al odio, la violencia, la inseguridad, la intolerancia, la deformación del lenguaje; que atenten contra los valores, la paz, la moral, la ética, las buenas costumbres, la salud, la convivencia humana, los derechos humanos y el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, que promuevan el terror, las discriminaciones de cualquier tipo, el deterioro del medio ambiente y el menoscabo de los principios democráticos, de soberanía nacional e identidad nacional, regional y local".

En realidad, tal visión peyorativa sobre los medios de comunicación social no es una originalidad del chavismo. El trasfondo del que parte la prevención que se tiene frente a los efectos de los medios de comunicación social lo revela esa frase que he escuchado a muchos maestros y padres de familia a lo largo de muchos años: "La televisión destruye en la noche lo que los maestros hacen en el día".

Es muy añeja esa visión maniquea sobre los roles benéficos y nocivos que cumplen la escuela y la TV o los medios de comunicación, respectivamente. La mejor prueba es que lo que hicieron los diputados chavistas al redactar el artículo arriba citado de la Ley del 2009 fue repetir, ampliándolo un poco, lo que habían plasmado los congresistas adecos, copeyanos, masistas y demás, que sancionaron la Ley Orgánica de Educación de 1980. Allí se dice, en el artículo 11 que: "Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres. Asimismo, la Ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población".

¿Cuán verdadera es esa percepción dicotómica sobre una "escuela fuente de valores positivos" y una "TV fuente de antivalores"? Empezando por la escuela, es evidente que la normativa a ella referida casi siempre suele expresar un rosario lírico de buenos propósitos, no en balde son las escuelas y los templos los espacios naturales del deber ser. Pero el ser de la escuela, su práctica cotidiana, contiene tanto experiencias altamente positivas que buscan troquelar en la psique de los estudiantes los valores socialmente aceptables, como también experiencias negativas que desdicen de la imagen idílica que de ella se tiene. Hablaré de una sola veta, del antivalor de la violencia; del cual se suele achacar su cultivo a los medios de comunicación. No tocaré acá la espinosa realidad de la

violencia social que se ha venido colando en la escuela. Sino tan sólo la violencia endógena, la violencia intrínseca, aquella que brota de las típicas prácticas escolares.

Yo soy del ayer y puedo contar que un maestro al que recuerdo muy en positivo, el maestro Morillo, por allá a finales de los años cincuenta —en el Instituto Jesús Obrero, que los jesuitas dirigían en la Parroquia Catia de Caracas- enseñaba con mucha pasión la historia de Venezuela y castigaba a los alumnos que osaran no estudiar esas lecciones con diez intensos y picantes reglazos en las palmas de las manos. Lo recuerdo, porque a mí me tocó un vez, una sola vez, padecer tal castigo.

En el anteayer, ni se diga. El intelectual Samuel Darío Maldonado, Ministro de Instrucción Pública en los inicios del gomecismo, contaba que en su niñez —en la época del guzmancismo- a él lo mandaron a la aldea vecina "para someterme a la disciplina y la férula de un magíster de gafas, chapado a la antigua, que a mí y demás condiscípulos nos repitió tesonero con palabras y hechos aquello de: la letra con sangre entra" (1). Y quien luego fuera Presidente de Venezuela en dos oportunidades, Carlos Andrés Pérez, refería sin acrimonia que cuando estudió, hacia finales de los años veinte del siglo XX, en el Colegio María Inmaculada de los padres dominicos, en Rubio, lo reprimían cada vez que, siendo zurdo, pretendía actuar como tal: "Me amarraban un brazo para obligarme a usar la mano derecha. En el colegio me daban con una vara cada vez que usaba la mano izquierda para escribir o tomar las cosas. A la larga, eso me favoreció ya que soy ambidiestro" (2).

En la gran mayoría de los casos no hay palmetas, férulas, cuerdas o golpes aplicados por los maestros en la escuela de las últimas décadas. Pero sí existe, mucho más de lo que se cree, violencia psicológica contra los niños tal como un caso emblemático sobre el que escribí en la prensa, por el año 1992: " Me lo contó ayer una amiga, colega de trabajo. Fue algo que le ocurrió a su hijo, hace algunos años, cuando iniciaba su primaria. Y quiero referir ese breve relato porque en él se enfatizan centenares de episodios similares que he visto o me han contado. Pidió la maestra del caso un dibujo libre a los niños. Uno de ellos plasmó un ramillete de pequeños claveles azules en su hoja de dibujo. Cuando la madre le pidió al niño su cuaderno para revisar sus tareas y la evaluación recibida, éste, compungido, le mostró el hermoso dibujo afeado por una descomunal equis, en rojo, que le había superpuesto la maestra, en señal de reprobación. También había escrito, al margen, una sentencia condenatoria, humillante, inapelable: No existen claveles azules. Han pasado años, como dije, de aquel penoso incidente escolar pero la madre aún lo recuerda vívidamente. Y relata que ese hijo suyo, posteriormente, ya no quiso dejar volar su imaginación en materia de dibujos escolares. Se dedicó a dibujar casas, con rígidos e impersonales rasgos...Dejemos aparte el hecho de la falta de conocimiento de esa maestra, pues sí existen claveles azules. Y vayamos a la contradicción que implica pedir un dibujo libre y luego cortar de raíz la manifestación de la peculiar sensibilidad y percepción de un niño" (3).

Recuérdese, para calibrar los grados de violencia que han existido en nuestras escuelas, lo que significan las posturas de unos cuantos docentes que, más allá de si explican bien o mal sus asignaturas, suelen someter a los estudiantes a presiones e irrespetos psicológicos de manera permanente, rematando con la tortura de unos exámenes estructurados y corregidos con verdadero sadismo. Repásense, también, los análisis del equipo del TEBAS de la UCV sobre las características, en la escuela primaria venezolana, de sus procesos didácticos, de los rituales escolares, de los castigos que se aplican, de lo

que se dicta y de cómo se evalúa a los alumnos y se entenderá el por qué Arnaldo Esté tituló a ese libro resumen de tales investigaciones como *El aula punitiva*, tan así que la principal conclusión de ese equipo de investigadores es que, en Venezuela, "lo pedagógico se conforma, se viste de sanción" (4).

En cuanto a la TV, cabe preguntarse, con sobriedad y sin aspavientos moralizantes, ¿es toda ella perniciosa como algunas almas pacatas o tartufas suponen? Y acaso, ¿también todos los medios de comunicación masivos lo son? Y la Internet, ¿debe también ser lapidada? ¿Y los instrumentos y mecanismos de comunicación interpersonal son nocivos per se?

Es verdad, existe violencia en la TV y programas tan irrespetuosos de la humanidad como Laura en América y La Hojilla. Pero también presentó en ella Cabrujas a La señora de Cárdenas, Julio César Mármol a Estefanía, e Ibsen Martínez a Por estas calles. Y desde aquel lejanísimo Monte sus cauchos Good Year del profesor Néstor Luis Negrón, a ¿Quién quiere ser millonario? del abogado Eladio Lares, todos aprendimos y nos estimulamos a aprender un poco más. A Venezuela, con sus rincones y gentes, la conocimos más con la Bitácora de Valentina Quintero, al igual que a la variedad histórica y natural del planeta la apreciamos con los documentales de Discovery Channel que retransmite Vale TV. Y tuvimos todos, profesionales y obreros, el privilegio de que platicasen con nosotros un Aquiles Nazoa con Las cosas más sencillas y un Arturo Uslar Pietri, con Valores Humanos.

No necesito seguir. No es asunto tampoco de tratar de pesar en dos platillos lo bueno, lo malo y lo feo. Nunca estuvimos obligados a consumir lo feo, siempre dependió de nosotros escoger si educarnos, si meramente entretenernos o si degradarnos. No son, para mí, los medios de comunicación, la vieja y noble prensa; la insustituible compañera de la radio, con la cual Fe y Alegría, por ejemplo, a través del IRFA, ha educado a tantos venezolanos; la novísima jungla de Internet; la TV y las redes de Twitter; no son todos ellos un "invento del diablo", como dijo alguna vez en nuestro país un tal Hassan Pérez, dirigente estudiantil que el régimen castrista nos envió para que, execrando de tan peregrina forma a Internet, nos mostrase lo que es estar dominado, en pleno siglo XX, por un espíritu inquisitorial. Por cierto, a los inquisidores del medioevo les golpeó en el hígado el invento de Guttemberg, la imprenta, que permitió difundir los textos religiosos o profanos en lenguas vernáculas con lo cual el poder omnímodo de los claustros monacales en cuanto al control del saber y de las conciencias se desintegró.

Pasamos desde ese entonces de las economías agrícolas y las culturas orales a las economías industriales y a las culturas escritas, a la masificación de los saberes que dejaron de ser esoterismos eclesiásticos. Ahora, desde mediados del siglo XX, lo que ha venido ocurriendo de modo inexorable es el nacimiento –ojo, apenas el nacimiento- de una nueva era civilizatoria. En 1998 lo dije así en una ponencia: "Los umbrales de despegue de una era civilizatoria marcan también los umbrales de despedida de la que se acaba. Y con ella los de sus símbolos. ¿Pero es la chimenea de la fábrica –la cual a su vez sustituyó al arado- la única que irá desapareciendo? ¿O también, mal que nos pese o no lo podamos entender del todo, esos otros símbolos clásicos de nuestra cultura como la imprenta con tipos de plomo, las bibliotecas como espacios cerrados donde se va a leer, los libros con sus páginas que amarillean, la escuela entendida como el lugar social donde se trasladan físicamente las personas a aprender?" (5).

Lo que deben entender los denigradores de los medios masivos e interpersonales de comunicación es que desde hace rato es tarea perdida seguir "quebrando lanzas" -y hasta la metáfora resulta medieval- por mantener la hegemonía del sistema educativo formal en cuanto espacio de trasmisión de saberes y valores. Porque la escuela hace rato que dejó de tener esa hegemonía. Creo yo, al menos desde los años sesenta del siglo pasado. Pues traigo a colación que algún ocioso inteligente cuyo nombre no recuerdo logró calcular, para finales del siglo XX, que un profesional que contase para ese momento con unos cincuenta años de edad habría recibido un tercio de todos sus saberes de su paso por el sistema educativo formal; otro tercio de su exposición a los medios de comunicación y el tercer tercio de las muchas agencias sociales con las cuales había interactuado, a saber, sus grupos de amigos, los clubes y equipos a los que había pertenecido, la iglesia a la que estaba afiliado y las empresas en las que había trabajado. Si tales eran las proporciones para ese entonces, ¿cuáles creemos, razonablemente, que serán para los venezolanos del siglo XXI, un país en el que, para el 2010, el 30% de su población, casi 9 millones de personas, utiliza Internet; de las cuales dos terceras partes pertenecen a los sectores socio-económicos D y E -la mayoría de cuyos usuarios está entre los 7 y los 24 años- mientras que se calcula que "para el año 2012, cerca del 56%, aproximadamente 17 millones de los 30 millones que seremos, estará conectado" (6).

Son una auténtica rémora las simplistas posiciones moralistas que estigmatizan a los medios de comunicación e información. Hay que transformar los enfoques sobre el asunto. Lo decía, en 1993, Jesús Martín Barbero: "Las múltiples imágenes, interpretaciones, reconstrucciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y, desde luego, sin coordinación central única, nos debe llevar a pensar con toda la seriedad del caso el hecho de reubicar el debate: ni los medios son el enemigo (o el contrario) de la educación, ni están destruyendo o sustituyendo a la escuela; lo que los medios hacen es desorganizar la hegemonía de la escuela desafiando su pretensión de seguir siendo el único espacio legítimo de organización y trasmisión de los saberes" (7). He ahí el quid: la escuela no es, desde hace tiempo, el único espacio de difusión de saberes. Más aún, a estas alturas creo que ni siquiera es el principal espacio para esa tarea, nos guste o no. Veamos algunas cifras que aluden a ello. Para 1994, en Caracas, en el 97% de los hogares se veía televisión y se escuchaba radio en un 89% y el 43% disponía, en ese lejano 1994, de VHS (8).

¿Cuál era la diferencia para ese entonces —y creo que la proporción se mantiene- entre el tiempo dedicado a la educación formal y al dedicado al medio más importante y masivo, la TV? Lo explicó Oswaldo Capriles en 1991, al descubrir que un venezolano entre los cinco y los quince años de edad veía, en promedio, cuatro horas diarias de televisión, sin descanso, los 365 días del año. Ese dato contrastaba con las cinco horas diarias del horario escolar, a lo largo de los improbables 180 días de clase del calendario escolar. La diferencia acumulada era brutal: entre los cinco y los quince años un joven venezolano veía 14.600 horas de televisión y recibía 9.000 horas de clase (9), si es que no perdió ni un solo día de actividades escolares. Y las diferencias se incrementan si sabemos, como lo explicó el experto jesuita Jesús María Aguirre, que la mitad de nuestros niños comenzaba a ver televisión entre el primer y tercer año de vida y durante cuatro horas diarias como promedio. Comparemos entonces la acumulación de horas académicas recibidas por un joven bachiller escolarizado entre los 6 y los 18 años de edad, unas 10.800; con las horas televisivas presenciadas, unas 21.900, por ese mismo joven, entre los 3 y los 18 años (10).

Insisto, no hay muro de los lamentos que valga ante estas realidades, aun sin casi mencionar a Internet y Twitter, realidades más avasallantes incluso que la televisión. ¿Se tratará, entonces, para los leales y abnegados educadores, de tirar la toalla? Y no me burlo: en septiembre del 2010, cumpliré exactamente 40 años de estar dictando clases. Se trata, más bien, de reaprender, de tratar de entender que entramos en una nueva etapa civilizatoria — más compleja, con nuevas enormes ventajas y con grandes incertidumbres-y no de condenarla, inútilmente por lo demás. Marcelino Bisbal nos lo sigue diciendo: "En el presente, mucho más en el futuro, el entorno educacional será difuso y descentrado. Esto significa que el aula de clase, la escuela, incluso las universidades, ya no serán los únicos espacios de legitimación del saber, pues ahora y con velocidad cada vez mayor, una multiplicidad de saberes van a circular por otros puentes-canales que resultan, como dijimos antes, difusos y descentralizados" (11).

Y citando a la antropóloga Margaret Mead, nos recalca que: "Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa (...) Nos encontramos ante un mundo sin mapas de futuro, en el que lo único que sabemos es que es en la experiencia de los jóvenes donde se dibujan algunos de sus rasgos. Una experiencia cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en las secuencias lineales de la palabra impresa y que remite a un nuevo tipo de aprendizaje, menos fundado en la dependencia de los adultos que en la propia exploración del mundo desde sus nuevos sentidos de la vista y el tacto, de la velocidad y la sonoridad" (12).

Entramos, pues, en aguas profundas. Ya no se trata tan sólo de que estamos ante nuevos medios de aprendizaje, sino ante nuevos tipos de aprendizaje y nuevas maneras de entender e interpretar los fenómenos y de vivir entre ellos, con nuevos contextos y expectativas, lo cual provoca nuevos énfasis y resignificaciones en el campo de los valores. En las palabras de Daniel Bell, también citado por Bisbal: "¿Qué significa saber y qué significa aprender a finales del siglo XX cuando las redes informáticas insertan permanentemente lo local en lo global?, ¿Qué significa saber hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula escapan del libro? (...) ¿Qué saben nuestras escuelas, incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los adolescentes, especialmente insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y de la identidad, atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no futuro?" (13).

Está claro. Supongo que por miedosos y conservadores, en su momento, hubo preceptores que juraron y rejuraron que la tierra era plana, tildando a Colón de hereje cuando abrió la perspectiva de unir los territorios del globo terráqueo. Hoy pueden algunos tildar de diabólicos a Bill Gates y la Internet y la TV y cuanto invento siga cayendo en manos de los jóvenes. El mundo seguirá dando vueltas, el nuevo "ecosistema comunicativo" nos seguirá moldeando a todos y los conservadores actuales tendrán que esconderse a murmurar imprecaciones en lo profundo de sus cavernas. La perspectiva correcta, en cambio, la ofreció hace años Bisbal: "El sistema educativo debe lograr ubicarse en la otra acera, es decir, no ponerse a la defensiva frente a los múltiples problemas que le aquejan, sino más bien tratar de entender cómo se están moviendo los círculos de producción de saberes en esta sociedad, desde dónde parten los imaginarios de composición y recomposición de la vida, desde dónde se puede entender el gusto y los placeres que lo audiovisual impone y establece como nueva gramática" (14).

Asumir este reto de entender y no condenar, de abrirnos a una educación con los medios y en los medios, atrevernos a reflexionar sobre el concepto de educomunicación (15), ¿supondría acaso claudicar de la importancia del rol de educar, ese que viene de Sócrates a Paulo Freire, pasando por Simón Rodríguez? En modo alguno. La importancia de la educación, del educador y del sistema escolar de educación, no ha desaparecido. Lo explicaré muy brevemente a partir de la constatación que se hizo, en 1996, en la Cumbre Educativa de los Estados Unidos de Norteamérica, el país más avanzado en cuanto a las tecnologías de la comunicación e información. Allí su vicepresidente, Tommy Thompson, explicó que estaban graduando en la high school norteamericana a jóvenes que "no saben leer sus propios diplomas, no saben escribir una frase coherente ni resolver problemas de matemática elemental" (16).

Debemos, entonces, ser realistas y saber qué no puede seguir pretendiendo ser la escuela y, en cambio, qué roles sí debe afirmar y tratar de cumplir con renovada eficiencia. Reitero al respecto lo que ya dije en 1998: "Aunque la escuela en cuanto tal ya no podrá tener más el papel de única y ni siquiera principal fuente de información, sí debe acentuar su principal papel, el de siempre: proporcionar la suficiente cultura general que sirva de marco básico de encuadre a la información. ¿De qué nos sirve que un programa informático nos ofrezca toda la información disponible en la *Enciclopedia Británica*, desgajada y articulada por tópicos, desde Homero hasta Freud, si alguien no sabe quiénes fueron y qué representan Homero y Freud? Y también debe la educación formal desarrollar al máximo la capacidad lógica de la mente, porque sin su correcto ejercicio jamás los datos que ofrecen los medios se transformarán en información y jamás la información se transformará en conocimiento" (17).

Capítulo 4

La escuela, centro del quehacer comunitario

La noche que el Presidente de la República promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2009, en primera fila del Teatro Teresa Carreño asistía, como invitado especial, el intelectual y activista político Carlos Lanz, el cual sonreía con indisimulada satisfacción porque su añeja tesis de convertir a la escuela en el epicentro de las transformaciones políticas, sociales y culturales había quedado plasmada en el nuevo texto legal. En efecto, grosso modo, se podría hablar de tres modelos de escuela. En un extremo, una que estuviese dentro de una campana neumática, con pretensión de estar aislada de todo entorno social. En el otro extremo, una escuela que pretendiese convertir su accionar en uno sociopolítico más que educativo y se considerase como la promotora y la ductora de las más variadas gestiones para transformar su entorno social. En un amplio centro, estaría el modelo de escuela que, con distintas gradaciones y matices, mantuviese su misión pedagógica de formación de las nuevas generaciones estableciendo, al tiempo, mecanismos de vinculación con los problemas locales para tratar de apoyar, juiciosamente, acciones de otras agencias y actores en pro de la modificación positiva de su entorno social.

Nosotros, desde la época de Prieto Figueroa y compañeros, desde hace setenta años, hemos tenido escuelas del último tipo, con distintos grados de compromiso con su entorno, pero normativa y prácticamente centradas en su labor pedagógica. Pero hete aquí que en la nueva LOE cristaliza normativamente el mito que ha anidado en la mentes de quienes siempre miraron a la escuela no con ojos pedagógicos sino con ojos políticos: el de reputarla como la agencia social capaz de ser la palanca que moviese o removiese su entorno social, convirtiéndola en el centro del quehacer comunitario. El mito asumió forma jurídica en el literal E del numeral 3 del artículo 6 de la susodicha LOE. Allí se indica que el Estado debe planificar y ejecutar programas "para alcanzar un nuevo modelo de escuela, concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado. las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la organización comunal, la consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos".

Este enfoque sobre tan variadas misiones de la escuela lo catalogo de delirante porque no pretende reafirmarla como un centro pedagógico —abierto, eso sí, a la comunidad- sino reconvertirla en el centro de toda la vida comunitaria, responsable de asumir muy variados roles, apenas uno de los cuales el pedagógico, mientras que el primero sería de índole económica, pues se le bautiza como un espacio "para la producción y el desarrollo endógeno" y también se le asignan tareas sanitarias, ecológicas, comunicacionales y socio-políticas, ya que se le concibe como centro para "el quehacer comunitario" y "la organización comunal", esto es, espacio donde podrían converger todos los asuntos y problemas de la comunidad y ella, la presuntamente omnipotente escuela, debería darles cabida y respuesta.

Es verdad que también se le adjudica su esencial rol pedagógico al decir que le compete "la formación integral" y "las innovaciones pedagógicas", pero, obviamente, a tal misión pedagógica la colocan como apenas una entre varias. La escuela, a partir de esta nueva definición legal, debería convertirse en una suerte de carrusel de actividades, promovidas por distintos actores locales, y los niños y los docentes deberían integrarse a ese incesante vendaval para enfrentar y superar todos los problemas del entorno geográficosocial en el que está enclavada. Pasaría a ser, formalmente, la escuela una institución "todera", la presunta "resuélvelo-todo" en su comunidad.

Cabe la pregunta: ¿Este mito que hipertrofia y deforma la función social de la escuela es una especie de aerolito caído del firmamento sin aviso, o ya tenía antecedentes? Más claramente, el modelo de escuela que se plasmó en la LOE del 2009, ¿proviene tan sólo del cerebro de Carlos Lanz o está expresando las visiones y expectativas de unos cuantos educadores y políticos a lo largo del tiempo? Yo encuentro sus antecedentes en la época del Gobierno de Luis Herrera Campíns. En 1983, el Ministro de Educación, Felipe Montilla, promulgó la Resolución 12 sobre la Formación Docente, en la cual se atrevió ese Gobierno a diversificar ampliamente los roles del maestro. Le adjudicó siete roles: facilitador de aprendizajes, investigador educativo, orientador vocacional; planificador, administrador y evaluador educativo y, el más amplio, el de "promotor social", extendiendo su responsabilidad a "estimular la participación, organización y coordinación de esfuerzos, a fin de lograr objetivos educacionales e integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad" (1).

Esta última vertiente del perfil profesional del docente que se aspiraba a formar rimaba con dos elementos: el uno, el eje transversal de la macropolítica del herrerismo, cual era el de promover lo que denominaron una democracia participativa, aspiración de la cual fueron pioneros; el otro, la creencia de que la escuela y el docente podían y debían aventurarse en tareas más allá de su ámbito y profesionalidad pedagógicas, para convertir a la escuela en el gran foco de la "promoción social". Querían un maestro "conocedor de la realidad educativa y la realidad nacional y capacitado para comprender las relaciones existentes entre el sector educativo y los factores sociales, económicos, políticos y culturales del país y de la región o comunidad en la cual se desempeñe" (2), conceptos que yo comparto pues sostengo que no existen realidades aisladas y que el docente, para ayudar a sus estudiantes a entenderlas, debe superar él primero cualquier tipo de reduccionismo mental.

En lo que discrepé y discrepo es en la pretensión de otorgarle al docente la responsabilidad de enfrentar la realidad social para cambiarla. Discrepo, sencillamente, porque para asumir tal rol se crearon las figuras de los alcaldes, de los concejales, ahora de los Consejos Comunales y múltiples agencias gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, con un desenfocado idealismo voluntarista, en la citada Resolución 12 se establecía que el docente debía conocer todos los factores sociales, económicos, políticos y culturales del país y de su comunidad "a fin de actuar sobre ellos para superar sus deficiencias, afrontar los problemas con actitud positiva y plantear alternativas de solución" (3).

El paradigma herrerista del maestro como promotor social, en una escuela encargada de enfrentar los problemas de la comunidad, en el marco de un Estado promotor, fue posteriormente desechado por exagerado, pero la "brasa" del mito fue reavivada por un Gobierno como el chavista que ha hecho del participacionismo su santo y seña. Es válida y

muy positiva la vinculación de la escuela con su comunidad, dentro de marcos lógicos y de sentido común, pero no creo que lo sea la pretensión de erigir a la escuela "como el motor del desarrollo económico y social de la localidad", definición que daba, en el año 2001, el médico Rodrigo Chaves, en ese entonces flamante director nacional de Comunidades Educativas del Ministerio de Educación (4).

Este tipo de personaies, al igual que Carlos Lanz, tienen de la escuela y su rol lo que yo denomino una visión oportunista. Quisieran los tales promover transformaciones sociopolíticas de acuerdo a su ideología y en sus elucubraciones por encontrar la palanca euclidiana que les permitiese generar los movimientos deseados, no encuentran otra institución más extendida y con más prestigio popular que la escuela. En efecto, en el país hay 335 municipios y unas veintitantas mil instituciones educativas. Por eso, fijaron sus ojos en ellas y sin calibrar el daño que le harían a los procesos educativos, suelen elaborar unos constructos sociologistas, politizadores y economicistas en torno a los nuevos fines de la escuela. Para el médico Chaves era necesario denigrar del modelo escolar para abrir camino a otro modelo donde todos los actores escolares se convirtiesen en activistas comunitarios. Así lo decía, atacando con gran desparpajo a la Comunidad Educativa por ser, presuntamente, "una organización vertical, manejada por una asociación civil de siete personas que se reparten los fondos. Nosotros proponemos el Consejo Escolar donde padres y representantes, obreros, docentes y estudiantes velen por el buen funcionamiento de la institución, pero además se conviertan en los gestores de los programas sociales que permitan su mayor provecho" (5).

Tenemos una década leyendo distintas versiones de esta recategorización de la función escolar y de sus actores. En la versión preliminar del sedicente Proyecto Educativo Nacional, elaborado por Carlos Lanz y sus adláteres en 1999, existía un capítulo que desentrañaba las primeras caracterizaciones de "La escuela como centro del quehacer comunitario" (6). Allí sí se mantenía todavía una cierta perspectiva pedagógica, pero supeditándola a la articulación de la escuela con "múltiples procesos de trabajo" de la comunidad; con "las experiencias organizativas de base" como los comités de tierras y los cabildos y las asambleas populares; con proyectos de "salud, deporte y recreación"; y con los espacios de "resistencia cultural y contrahegemonía" (7).

Se basaba, en otro texto, Carlos Lanz en el concepto matriz de Red Social, incrustado en el Programa de Gobierno de ese entonces: "La Red Social es una red de redes, como expresión del tejido social en construcción que constituirá la forma de organización molecular del Estado, rebasando la estructura gubernamental de los ministerios y demás instituciones públicas tradicionales. Estará formada por la red escolar, la red ambulatoria, la red de seguridad ciudadana y defensa civil, la red deportiva y cultural, la de comunicación alternativa, la red habitacional, la red de cooperativas de producción y consumo" (8).

En realidad, lo peligroso de este mito no radica solamente en impulsar a la escuela a tratar de cumplir con un exceso de tareas, con lo cual se debilitaría aun más en su intrínseco rol pedagógico. Más grave aún es que al imbricar a la escuela con tan variadas y amplias funciones, al ponerla a "invadir" tantos espacios, en realidad, a la postre, la invadida resultaría ella misma, pues las distintas agencias, organizaciones, colectivos, grupos y actores de la comunidad tendrían el derecho de ocupar, a su vez, un espacio dentro de la toma de decisiones de la propia escuela.

La ecuación es clara: si la escuela queda definida como el centro de dirección de los procesos comunitarios, los distintos actores comunitarios adquieren el derecho de hacerse presentes en la escuela para participar en tales procesos desde ella misma, en un nuevo modelo de Comunidad Educativa que ha ido recibiendo distintas versiones y nomenclaturas a lo largo de estos años, con la constante de que, un poco más las unas que las otras, desvirtuarían el sentido pedagógico de la misma y la convertirían en una suerte de ágora confusa y abigarrada en la que se desarrollarían los experimentos sociopolíticos de este Gobierno que tiende, en una visión totalitaria, a promover la fusión del Estado con el Gobierno y, más aún, con el partido de Gobierno. Por eso, en los últimos tiempos ya se dice, sin eufemismos, que las patrullas del partido deben controlar los Consejos Comunales, los consejos de trabajadores y los consejos escolares.

Como decía, la nomenclatura fue variando, pero la matriz de la que se parte es la misma. En los primeros años del actual Gobierno hablaban de la escuela comunitaria, aquella "donde se materializa la prefiguración de la nueva sociedad en construcción" y se le confería la hegemonía de su conducción a las "asambleas comunitarias", integradas por "los colectivos" de familias, de organizaciones comunitarias, de alumnos, de docentes y del personal administrativo y obrero (9). Más adelante, en el 2005, se aludía a la "Comunidad Educativa Bolivariana" y al "Consejo Republicano Educativo Integral", este último como máximo ente director de la escuela en el que, de sus trece integrantes, apenas tres serían profesionales de la educación" (10).

Y más recientemente, con fecha del año 2007, revisamos un papel de trabajo de varias coordinadoras de Comunidades Educativas del Ministerio de Educación, en el que se plantea crear el Consejo Escolar con siete miembros, de los cuales dos serían profesionales de la educación y en el que tendría voz y voto un vocero del comité de educación del Consejo Comunal (11), con el fin de garantizar que la formación impartida se fundamente "en valores socialistas, morales, cívicos y éticos (sic)" (12). Todo rematado con la ya citada drástica redefinición y ampliación de la misión de la escuela ubicada en el artículo 6 de la LOE del 2009 que le abre paso, en los artículos 18 y 19 de esa misma Ley, a la posible ingerencia indebida de los Consejos Comunales y otros diversos "colectivos" en la vida escolar.

Dicho lo cual, vale la pena hacer algunas preguntas al respecto. La primera es: ¿Puede y debe el maestro, el educador, dedicarse, además de formar a sus estudiantes, a ser un promotor social? No puede hacerlo, digo yo, porque, como bien lo explicó alguna vez Javier Duplá en referencia a la multiplicidad de roles que le adjudicaba al maestro la Resolución 12 del Gobierno herrerista, ese presunto "hombre orquesta", ese "futuro Superman", ni dispone de tiempo para tantas tareas, ni se le remunera adecuadamente (13). Sólo unos advenedizos al proceso educativo y teóricos políticos de laboratorio, sólo ese tipo de utopistas de precaria sensibilidad social para con el maestro, pueden soñar que un magisterio que debe desempeñar más de una ocupación laboral para poder incrementar su magro salario, se convertirá en el nuevo "salvador" de los procesos dizque "revolucionarios" que ellos pretenden que guíe en las comunidades geográfico-sociales. No puede, pues, asumir de manera sostenida tal amplitud de roles. Pero es que tampoco debe hacerlo por una sencilla razón: el que mucho abarca poco aprieta. Y la calidad de la formación que el maestro imparte, en las últimas tres décadas, cada vez se debilita más. Por lo tanto, la única tarea urgente e importante que debe acometer el maestro es desempeñar mejor su rol de maestro.

La segunda pregunta es: ¿Pueden y deben los activistas sociales —y varios de ellos activistas de partidos políticos— de las organizaciones sociales y comunales inmiscuirse mucho en la vida de las escuelas y tomar su control? Mi respuesta a si deben es un tajante no. Porque ellos no tienen la capacitación profesional para hacerlo. Porque hacerlo constituiría un irrespeto a la carrera de los docentes. Porque nunca sería correcto que los pasajeros de los aviones formasen unos "consejos populares aeronáuticos" para dirigir el vuelo, subordinando el saber técnico de los pilotos a un asambleismo impertinente.

Los padres de familia cuyos hijos estudian en un plantel sí tienen, en cambio, el derecho y el deber de dialogar mucho con los docentes; de cooperar en ciertas actividades formativas de sus muchachos; de ofrecer su apoyo para el mantenimiento y cuidado de los planteles; de evaluar el funcionamiento del proceso educativo. Pero ese rol de los padres no pueden suplantarlo unas autodenominadas mesas "técnicas" de educación de los Consejos Comunales, por ejemplo. Tales consejos o cualesquiera colectivos de similares características no deben asumir roles de supervisión de los procesos educativos porque no tienen competencia técnica para hacerlo. El Ministerio de Educación, a través de sus supervisores profesionales, es el único que tiene la competencia para hacerlo. Felizmente, creo que, en la práctica, no tienen estos activistas sociales y políticos la capacidad de entrar a saco en las escuelas para dirigirlas y convertirlas en esos ilusorios centros del poder popular para el quehacer comunitario. Supondría que se dedicasen a tiempo completo a dirigir los complejos procesos de la institución escolar. Podrían intentarlo algunos, los más audaces, pero saldrían con las tablas en la cabeza.

Finalmente, la tercera pregunta es si puede y debe la institución escolar embarcarse en tan diversificadas tareas. Nuevamente, sostengo que la respuesta es un doble no. No puede hacerlo porque, lamentablemente, en demasiados casos, como pronto veremos, no puede pretender "salvar" a otros aquella institución que apenas lucha por sobrevivir. Por ejemplo, las tantas escuelas que carecen de agua o cuyas paredes se caen, no pueden pretender ser la punta de lanza de procesos de transformación de las condiciones ambientales de la comunidad. Pero tampoco deberían intentar ser las "arréglalo-todo" en la comunidad. En el siglo XXI debemos ubicar a la escuela, con orden y concierto, en el conjunto de agencias sociales que, en red, tratan de impulsar los cambios. Pero la escuela no tiene por que pretender ser el centro de esa red, ni mucho menos asumir las tareas de otras agencias e instituciones tal como, desenfocada e irresponsablemente, se le prescribe en el malhadado literal E del numeral 3 del artículo 6 de la novísima Ley Orgánica de Educación del año 2009.

Capítulo 5

Ahora sí incluimos a todos

Suelen recurrir los gobiernos a mitificar la historia, a denigrar en exceso de períodos anteriores y a exaltar con exageración sus propios logros. El método es antiguo. Lo llaman crear leyendas negras y doradas. Los actuales líderes gubernamentales tienen algo más de una década repitiendo machaconamente que no hubo oportunidad para los pobres en el pasado y particularmente en los cuarenta años previos a su ascenso al poder. Acuñaron, en contraste, un eslogan: "Ahora Venezuela es de todos". En cualquier campo pretenden convencer a los venezolanos que es con este Gobierno cuando comienza la inclusión en firme de las grandes mayorías populares. En educación también tratan de hacer creer que antes de ellos el pueblo estaba excluido de un sistema educativo elitesco.

Se podría utilizar primeramente el argumento ad hominem para enfrentar mito tan barato. Porque tanto el Presidente Chávez como sus adláteres militares -Diosdado Cabello, Francisco Arias Cárdenas y Jesse Chacón, por ejemplo- y los civiles, como Jorge Giordani, Héctor Navarro, Jorge Rodríguez y Elías Jaua, por citar algunos otros, obtuvieron títulos académicos de tercer nivel y hasta posgrados en tiempos de esa presunta "Cuarta República" elitista. Una de dos, entonces, o todos estos líderes políticos formaban parte de esa oligarquía elitista que usufructuaba todos los bienes y servicios, entre ellos el educativo; o el sistema educativo desde hace varias décadas atrás sí estaba abierto a que muchos niños y jóvenes de los sectores populares ingresaran a él y lograran su ascenso social a partir de los títulos adquiridos. Por supuesto que la verdadera es la segunda interpretación. Tan real era la apertura del sistema educativo a los sectores populares precisamente en esos cuarenta años previos (y no antes) que una figura icónica del chavismo popular, Lina Ron, reveló en una entrevista que ella, bachiller graduada en un liceo oficial del oriente del país, logró en su momento cupo en la apetecida Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, en la cual inició sus estudios aunque luego no los culminó...

Pero veamos más bien el argumento macrohistórico en el siguiente cuadro, mostrando y analizando los grandes trazos de nuestra evolución educativa desde que comenzamos a ser República. Al hacerlo detectaremos la falta garrafal de fundamento del mito que se aspira a generalizar desde los espacios gubernamentales.

Tasa bruta de escolarización de la población venezolana entre 1830 y 2006 (según niveles y modalidades)

Años	Número total de estudiantes	Población total	Tasa bruta de escolarización
1830	7.500	854.000	0,9%
1844	13.100	1.218.716	1,1%
1873	18.011	1.877.234	1,0%
1886	97.468	2.073.787	4,7%

1909	48.718	2.685.431	1,8%
1936	137.126	3.656.899	3,7%
1941	286.099	4.079.207	7,0%
1948	451.148	4.635.305	9,7%
1958	817.488	7.017.005	11,7%
1968	2.120.795	10.036.894	21,1%
1978	4.043.200	14.154.330	28,6%
1988	5.970.162	18.542.449	32,2%
1998	7.008.692	23.242.435	30,2%
2002	8.253.735	25.093.337	32,9%
2006	8.719.414	27.030.656	32,2%

Fuentes: Luis Bravo Jáuregui. La escolaridad en Venezuela: matrícula y población 1830-2001, mímeo, 2002; Luis Bravo Jáuregui. La escolaridad en el período 1999-2004, mímeo, 2005; José Luis Salomón y Luis Bravo Jáuregui. La educación venezolana, promesas y realidades, mímeo, circa 2007. Además, para el año 1886, los datos de matrícula, tasa bruta y, por ende, de población, los tomé de la información dada por Antonio Guzmán Blanco al Congreso Nacional, citado por: Rafael Fernández Heres, La instrucción de la generalidad, tomo I, p. 174. En cuanto al estimado de población total de 1948, lo tomé de Asdrúbal Batista Bases cuantitativas de la economía venezolana 1830-2002. Finalmente, el dato estimado de población del 2006 lo tomé del cuadro de población total 1961-2006 del INE.

Lo que se aprecia en este cuadro, referido a la tasa bruta general de escolarización en Venezuela, son varias cosas, a saber:

- a) Que desde 1830 a 1936, todo un primer siglo, nuestro sistema educativo fue rabiosamente elitista pues nunca llegó a atender –sumando todos los estudiantes en todos sus niveles y modalidades- siquiera al cinco por ciento de nuestra población total. El único intento de ampliar las oportunidades educativas ocurrió durante el gobierno de Antonio Guzmán Blanco.
- b) Que entre 1936 y 1948 –etapas del lopezcontrerismo, el medinismo y el adequismo- el volumen total de estudiantes en el país dio un gran salto, triplicándose en términos porcentuales la tasa bruta global de escolarización, que pasó de un esmirriado 3,7% a un 9,7%, ubicando al país en el inicio de la transición de una educación de castas a una educación de masas.
- c) Que el período perezjimenista, en el lapso que corrió de 1948 a 1958, no representó sino un pequeño avance porcentual en orden a la expansión matricular, pues si bien es cierto que en términos absolutos ella casi se duplicó, también es verdad que el crecimiento demográfico en ese lapso fue muy alto, por lo que el crecimiento interanual promedio de la matrícula escolar fue de apenas 2,0% a lo largo de esos diez años, pasando de 9,7% en 1948 a 11,7% en 1958.
- d) Que accedemos a la educación de masas hacia el término de la década de 1960, pues en esos primeros años de democracia civilista casi duplicamos la tasa bruta general de escolarización, al pasar de 11,7% a 21,1% en tan sólo diez años de febril ampliación sobre todo de la escuela primaria en el país, con un crecimiento interanual promedio del 7,9%.
- e) Durante los siguientes veinte años, entre 1968 y 1988, continuó el ascenso en materia de inclusión educativa hasta arribar a la cota de 32,2% en 1988, muy considerable pues –calibrémoslo- implica que de cada tres habitantes del país, desde los recién nacidos hasta los que tienen N años de ancianidad, uno cursaba estudios formales en cualquier nivel o modalidad.

- f) Pero en la década de 1990 la tasa bruta general de escolarización osciló entre el 32% y el 29%, cerrando en un 30,2% para 1998. Ello a pesar de que para ese año se sobrepasó, por primera vez, la barrera de 7 millones de estudiantes.
- g) El gobierno chavista reimpulsó el crecimiento de la educación formal haciéndola superar la barrera de los 8 millones de estudiantes en el 2002, año en el cual, además, también se superó, con un 32,9%, el tope histórico en cuanto a la tasa bruta general de escolarización.
- h) Para el año 2006, la tasa bruta de escolarización retrocedió muy levemente al ubicarse en un 32,2%, tomando en cuenta las cifras matriculares referidas a todos los niveles y modalidades del sistema, mas no a las relativas a las llamadas misiones educativas.
- i) En conclusión, la historia de la inclusión escolar, desde 1936 hasta ahora, siguió siempre una línea ascendente hasta arribar, con la democracia civilista iniciada en 1958 a una real masificación de nuestra educación. El actual Gobierno mejoró la amplitud de esa inclusión en sus primeros años, gracias al allanamiento de algunos obstáculos que existían para el ingreso de algunos grupos de niños en la primaria y, luego, al relajamiento de los patrones de evaluación del rendimiento estudiantil, lo cual incrementó la prosecución escolar. Pero luego retrocedió levemente. En todo caso, en lo cuantitativo desde hace casi un cuarto de siglo ha sido apreciablemente positivo el esfuerzo de los sucesivos gobiernos por mantenernos en lo que podríamos llamar "la zona del 30 al 33 por ciento" de tasa bruta general de escolarización.

Debo explicar por qué no incluyo en este cuadro las cifras que el Gobierno ha venido dando sobre las personas atendidas por las misiones educativas, a saber, Robinson I y II, Ribas, Sucre y Vuelvan Caras-Ché Guevara. Tengo cuatro razones para tratar esos datos como harina de otro costal. La primera, es que el Gobierno le ha mentido descaradamente a los venezolanos sobre los aspectos cuantitativos de las tales misiones. En el siguiente capítulo analizaré el más grande mito, la más gorda mentira, referida a la presunta erradicación del analfabetismo en nuestro país. Los análisis objetivos mostrarán que cuando el gobierno cacareó que había alfabetizado a millón y medio de venezolanos, según el Instituto Nacional de Estadística apenas lo logró con alrededor de cien mil...

La segunda razón es que, más allá de si las cifras de estudiantes participantes en cada misión fueron o no reales —y la incredulidad en varios casos es fuertemente plausible- lo inconcebible es que el Ministerio de Educación, en sucesivas Memorias y Cuentas, tuvo el tupé de repetir el número de cursantes de la Misión Robinson I, a lo largo de varios años, como si no hubiese afirmado muchas veces el propio Ministerio que en pocos meses del primer año de dicho operativo ya había alfabetizado a más de un millón de los tales. Pues bien, por dos años posteriores volvería el Ministerio a incluir a un millón y tantos de analfabetos como cursantes tanto en la Misión Robinson I como en la Robinson II...

La tercera razón que tengo es que tan obesas falsedades y tan gruesas inconsistencias revelan que el "parasistema" de la misiones se inició y desarrolló improvisadamente y luego no se supervisó y evaluó con la más mínima seriedad y mucho menos por agencias independientes. Por lo tanto, de abajo a arriba de ese tinglado las mentiras interesadas de

los facilitadores y de los coordinadores locales y regionales se acumularon unas con otras sin posibilidad de corrección alguna. No incurriré entonces, conociendo estas realidades, en la ligereza de asumir como válidas las millonarias cifras de inscritos en esas misiones de las que alardea la propaganda gubernamental hasta que no se investigue y se debata lo que ocurrió en verdad en esos parapetos para-institucionales.

Además, introduciendo la variable de la calidad, debo decir que no podría en conciencia profesional considerar del mismo tenor a la educación impartida en esas misiones y la de los niveles y modalidades regulares del sistema educativo. Pondré un sólo ejemplo para justificar mi rechazo a este engaño al que se ha sometido al pueblo venezolano. Yo, junto con otros venezolanos que acompañamos en 1995 al entonces Ministro de Educación Antonio Luis Cárdenas, califiqué de "fraude" (1) a la educación que se impartía entonces porque no tenía la suficiente calidad. Pero si era débil, por ejemplo, ese bachillerato en el que, todavía, la mayoría de los docentes eran profesionales graduados y cada uno impartía las asignaturas de su especialidad, ¿qué decir de una Misión Ribas en la que tan sólo un facilitador —léase bien, un único facilitador que ni siquiera en muchos casos es profesional graduado en el nivel superior- ha sido el encargado de orientar a los grupos de adultos sobre la totalidad de las asignaturas de ese bachillerato desteñido?

La Misión Ribas, en orden a su consistencia cualitativa, es un caldo de pollo sin pollo y sin fideos, con sólo un cubito de concentrado diluido en agua tibia. De allí que la pregunta que no pudo responderle el entonces Ministro Luis Acuña al Presidente Chávez en un acto público era el por qué, si se habían graduado, según las cifras oficiales, unos 418 mil venezolanos como bachilleres en la Misión Ribas, tan sólo 25 mil de ellos, es decir, apenas el seis por ciento, se había inscrito en la educación superior, a través de la Misión Sucre que les tenía abiertas de par en par sus puertas.

Aquí aproximo ahora una respuesta: de inicio, muy probablemente el número total de graduados de esa Misión era una ficción creada para agradar los oídos del alto Gobierno. Además, el pueblo venezolano sostengo que tiene mucha más honestidad y sentido común que sus actuales gobernantes. De allí que la inmensa mayoría de los verdaderamente egresados de la tal Misión Ribas –tal vez la mitad o un tercio de los supuestos 418 mil- en todo caso se dio cuenta, al cursar tan debilitada versión del bachillerato regular, que con la escasa formación recibida no iba a poder tener éxito en la educación superior y por eso se abstuvo de continuar estudiando.

En todo caso, ciertamente he mostrado que la afirmación gubernamental de que "ahora sí incluimos a todos en educación" es una falsedad por lo que se refiere a la historia venezolana de 1936 en adelante. Esa es una historia que muestra una proyección positiva, en particular en el lapso que va desde 1958 a 1988, en el cual la magnitud del "salto hacia delante" en lo educativo, realizada por los cuatro gobiernos adecos y dos copeyanos electos en ese lapso hizo posible –permítaseme la precisión histórica personalizada- que, por ejemplo, el niño Hugo Rafael Chávez Frías, nacido en 1954, pudiese comenzar a estudiar en una escuelita rural, en Los Rastrojos, donde su padre fungía de maestro (2), a pesar de que su pueblo natal, Sabaneta de Barinas, dicho por el mismo Hugo Chávez, "tenía sólo tres calles de tierra a la orilla de un río, con casa de palma y pisos de tierra" (3).

El que un niño de un poblado tan pequeño, tan lejano y tan pobre como Sabaneta pudiese tener acceso, hacia 1960, a la educación primaria y luego a la secundaria en el Liceo O'Leary, en la ciudad de Barinas (4), era la consecuencia de la "lluvia" de escuelitas con las

que la naciente democracia salpicó la geografía nacional. Habría que retroceder apenas treinta años para calibrar lo que significó la política de inclusión educativa que se desarrolló a partir de esos primeros gobiernos democráticos. Concretamente, a comienzos de la década de 1930, el hermano mayor del luego Presidente Luis Herrera Campíns tuvo que emigrar de Acarigua a Guanare para poder cursar su quinto grado de primaria, pues en la primera ciudad tan sólo existía la escuela primaria elemental, hasta cuarto grado. Ello, repito, en una población como Acarigua, que contaba con dos mil habitantes y en la que circulaban hasta cuatro periódicos locales (5). Pero aquel, el de los niños Herrera Campíns, era el tiempo final del gomecismo... Y el del niño Hugo Chávez Frías, en cambio, el tiempo inicial de la democracia civilista.

Sin embargo, nadie debe concluir que estoy intentando plasmar un contra-mito. He mostrado, objetivamente, la evolución matricular global. Pero no he dicho que las décadas finales del siglo XX representasen un edén en materia educativa. En modo alguno. Veamos los pliegues deficientes, por niveles, del positivo crecimiento global de nuestra educación en la elocuente síntesis que Javier Duplá s.j. formulaba para nuestro país hacia finales del siglo XX: "uno de cada tres niños en el nivel preescolar, uno de cada 5 niños en Básica y 3 de cada 4 adolescentes de Media no están siendo escolarizados" (6). En realidad, a lo que apuntaban fundamentalmente estas proporciones era al gran abandono de la escolaridad por parte de nuestros adolescentes, a partir del séptimo grado de la entonces denominada escuela básica. Porque la tasa neta de escolaridad de primero a sexto grado se ubicaba, en cambio, en un satisfactorio 9 por cada 10 niños. Así, por ejemplo, para 1993-1994 fue de un 90,3% la cual ascendió a 91,1% en el curso 1997-1998. Por su parte, el nuevo Gobierno chavista removió algunos procedimientos de tipo legal que dificultaban el ingreso de algunos grupos de niños al primer grado, lo cual hizo que la tasa neta de escolaridad, de primero a sexto grado, ascendiese a un 92,3% en el curso 1999-2000 y a un 97,9% en el curso 2001-2002, resultado excelente (7).

El gran problema estaba y está en la prosecución escolar a partir del sexto grado, a partir del umbral de los trece años. Porque desde 1980 se estableció en la Ley Orgánica de Educación la obligatoriedad educativa hasta el noveno grado y, a partir del año 1999, la nueva Constitución elevó la obligatoriedad hasta el nivel medio inclusive. Sin embargo, Coles y Bruni Celli explican que, para fines del siglo XX, "apenas el 45% de la población entre 16 a 22 años había completado los nueve años de educación básica" (8).

En cuanto a la educación superior, si la comparásemos con lo ocurrido en muchos otros países del mundo, tal como ya vimos, evidenciaría un alto ritmo de inclusión. Su tasa de crecimiento fue arrolladora. Pues para 1957 el total de estudiantes del nivel apenas rondaba los quince mil, mientras que para 1998 alcanzó los 774.995 estudiantes (9), o sea, cincuenta y un veces más, mientras que la población total del país, en el mismo lapso, creció de unos 7 millones de habitantes a un poco más de 23 millones, tres veces y media más. Esa tasa de crecimiento estudiantil fue generando sucesivas cosechas de profesionales para el país, las cuales se intensificaron a partir de la década de 1970 cuando se multiplicaron no sólo las universidades públicas y privadas sino los colegios e institutos universitarios y los tecnológicos, pasando de un total de 3.599 egresados del nivel superior en 1970 a 68.087 egresados para 1999, de los cuales, por cierto, dos terceras partes eran mujeres (10). Y se estimaba que, entre 1978 y 1999, montaba a 855.858 el número total de nuevos egresados de Educación Superior en el país (11).

Completando con otro tipo de indicadores los datos señalados en capítulo previo, citaré esta vez las cifras de la CEPAL-UNESCO mostrando que nuestra tasa neta de escolarización para el nivel superior (esto es, el porcentaje de población entre los 20 y los 24 años que cursa estudios superiores) era de un 27% para 1987, lo cual nos colocaba por encima de Italia, que tenía un 25%, y del Reino Unido, un 22%, y bastante cercanos al 32% que era el promedio de los países de la OCDE, el conjunto de países élite en lo económico y educativo del planeta (12). Esa tasa neta de escolarización, según se muestra en un estudio conjunto del BID y la Universidad de Harvard, continuó mejorando y ya era del 29% para el año 1995, permitiéndonos ocupar el quinto puesto en un grupo de 22 países latinoamericanos, muy por encima, por ejemplo, del 14% que exhibían Cuba y México, del 17% de Colombia y hasta del 27% de Uruguay (13).

El legado que recibió el actual Gobierno en esta materia era que, en América Latina y para finales del siglo XX, estábamos de lleno en el "Modelo de acceso de masas" a la educación superior, tipificación establecida para aquellos países cuyas tasas de escolarización netas para el nivel superior estaban entre el 15% y 35%. Para ese entonces sólo un país, Argentina, con una tasa del 38%, figuraba en el denominado "Modelo de acceso universal", mientras que países como Brasil, Nicaragua y México, entre otros, con tasas menores al 15%, entraban en el "Modelo de élite" (14).

Ahora bien -según esa misma nomenclatura de modelos de élite, de acceso de masas y de acceso universal- en la actualidad, con toda seguridad, estamos en el modelo de acceso universal. Pues incluso colocándole necesarios "puntos de sal" a las cifras que suele pregonar el Ministerio de Educación Superior, que tienden a rebajar en algo los logros correspondientes a los gobiernos anteriores y a agigantar los suyos, incluso sabiendo eso, resulta demasiado significativa la cifra de 2.001.568 estudiantes para el nivel superior, en el año 2008, según dicho Ministerio (15).

Porque incluso rebajándole las cifras de la Misión Sucre y de otras exageraciones que en ese conjunto pudiese haber —y haciendo la salvedad de las críticas que en materia de calidad debemos hacer a varias de las instituciones gubernamentales que proporcionan la educación en ese nivel- haciendo todo eso, de todas maneras resulta claro que al menos la matrícula total de educación superior que teníamos para 1998, de setecientos setenta y cuatro mil estudiantes, al menos se duplicó diez años después. Ello es un salto gigantesco. Haberlo dado no autoriza a los actuales gobernantes a negar la realidad de los pasos y los saltos anteriores en nuestra historia. Pero su ciega soberbia tampoco autoriza a desconocerles a ellos los innegables logros alcanzados en este campo.

Venezuela, territorio libre de analfabetismo

La Misión Robinson I, encargada de eliminar el analfabetismo, fue lanzada por el Presidente Chávez como la primera de una serie de misiones sociales en el mes de mayo del año 2003 e inició sus tareas el 1 de julio del mismo año (1). Según el Gobierno Nacional, Venezuela tenía para ese entonces un número estimado de 1.595.000 analfabetas (2), proyección que hacía para la fecha el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de los resultados del Censo Nacional del año 2001. En la rápida etapa preparatoria de esta Misión se hizo una fase piloto a 300 personas (3) y la tiñó desde su inicio con un tono de gloriosa epopeya voluntarista el principal responsable nacional de dicha Misión, el capitán Eliécer Otayza, para ese entonces Presidente del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), habiendo sido previamente Director Nacional de la policía política, la DISIP. Este personaje fue capaz de aseverar, ante la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, que "En dos o tres meses, se habrá alfabetizado a más de un millón y medio de venezolanos" (4).

En ese plan de comenzar a prometer villas y castillos, señaló Otayza que el método a utilizar, Yo sí puedo, era cubano y que 74 expertos cubanos se estaban encargando de capacitar a los cien mil voluntarios venezolanos que lo aplicarían como facilitadores y que los analfabetos "que tengan más rendimiento serán premiados con tierras, casas y viajes, para que tengan un estímulo adicional" (5). Esa excesivamente generosa oferta de Otayza –luego olvidada- fue ampliada por el Presidente Chávez pocos días después, en acto solemne, al prometer "créditos, tierras y viviendas" a los neo-estudiantes, a la vez que una paga mensual a los alfabetizadores voluntarios de 120.000 bolívares (6). Incluso, ese día prometió también a los reclusos que trabajasen como alfabetizadores "el otorgamiento de indultos" (7). En ese acto estaban en el presidium tanto el Embajador de Cuba en Venezuela como el Ministro de Educación de Cuba, Luis Ignacio Gómez, quien leyó un mensaje de Fidel Castro rechazando la presunta "campaña sucia" que, según él, sectores críticos venezolanos habían formulado a este programa (8).

Bajo tales épicos designios y con tales padrinazgos se atrevieron los voceros gubernamentales a fabular, en diciembre de ese año 2003, noticias como ésta: "En acto multitudinario en La Rinconada, el Presidente de la República, Hugo Chávez Frías, graduó a un millón de personas que aprendieron a leer y escribir" (9). Estaba diciendo ese periódico oficialista, ni más ni menos, que en apenas seis meses el Gobierno había logrado alfabetizar a dos terceras partes de todos los analfabetos del país y que, además, todos se habían podido reunir en el espacio del hipódromo caraqueño. Dadas las experiencias anteriores en este terreno del mismo Gobierno, como más adelante explicaré, ese presunto logro equivaldría a un auténtico milagro. Sin embargo, en la misma tesitura, un posterior documento oficial refrendado por el Ministro Aristóbulo Istúriz pretendía darle visos de credibilidad a aquella noticia al señalar que "el día 27 de diciembre de ese mismo año [2003] se certificaba el alfabetizado número un millón" (10).

Así se inició y así continuó la Misión Robinson I, impertérrita ante cualquier crítica y también refractaria ante cualquier investigación independiente sobre lo que ocurría en ella. Naturalmente, se le aplicaba el paradigmático enfoque que este Gobierno ha venido

usando en todos sus experimentos, la visión legendaria de que la historia, en cualquier terreno que beneficie al pueblo, comenzaba con él. Así lo dijo el Presidente Chávez el 30 de abril del 2004: "Estamos escribiendo páginas para la historia venezolana, porque lo que está ocurriendo en Venezuela nunca antes había ocurrido, no sólo en Venezuela, sino en el continente americano" (11).

A paso de vencedores —o de declaradores sin rubor- el Gobierno continuó incrementando su gloriosa aureola diciendo que para el 30 de junio del 2004, a un año exacto del inicio de ese plan de alfabetización, ya había graduado a "1.250.000 ciudadanos" (12) y que, "al 30 de enero del 2005, se han alfabetizado 1.371.000 patriotas" (13), según contaba el Ministro Istúriz en conferencia que presentó en La Habana, en el Congreso Pedagogía 2005. Más adelante, el 28 de octubre del 2005, en sendos actos celebrados con toda solemnidad en la Asamblea Nacional, en la mañana, y en el Teatro Teresa Carreño, al terminar el día, se declaró a Venezuela "país libre de analfabetismo". El Ministro Istúriz explicó que "apenas queda una cantidad de población analfabeta por debajo del 1%, y corresponde a indígenas nómadas que viven en zonas muy alejadas" (14) y certificó ante el país que, para esa fecha, estaban alfabetizados 1.482.543 ciudadanos (15). Para la misma fecha, se publicó la entrevista que le hizo Iván Padilla Bravo a Istúriz, en la que este último reiteró que sólo quedaban por alfabetizar 17.467 ciudadanos, exactamente el 1,16% de unos presuntos 1.500.000 que no sabían leer y escribir (16) y, mucho más llamativo, menos del 0,1% del total de la población mayor de 15 años para ese entonces....

No satisfechos con ese presunto logro que, incluso, superaba a los porcentajes que había logrado Cuba –un país, reconocido por todos, que sí llevó adelante un exitosísimo programa de alfabetización- en las sucesivas propagandas gubernamentales se continuó inflando el globo de la cifra de alfabetizados. Para octubre del 2006, por ejemplo, ya señalaba el Gobierno que "Misión Robinson I ha alfabetizado a 1.536.119 venezolanos, lo cual permitió declarar a Venezuela territorio libre de analfabetismo" (17). Y en acto público al que asistió el ya ex ministro Istúriz y el reiterado Ministro de Educación Héctor Navarro, para celebrar los cinco años de la Robinson I, en julio del 2008, se atrevió a decir Ana Suárez, directora de la Fundación Misión Robinson, que en esos cinco años se había alfabetizado a 1.652.000 personas (18). Es de temer que para dentro de uno o dos años alguno de tan desenfadados voceros se anime a decir que arribaron a los dos millones de alfabetizados, a pesar de que la República, cuando ellos iniciaron su misión salvífica contaba, según sus propios estimados, en el peor de los casos, con 1.595.000 analfabetos.

Tan hermoso cuento de millonarios logros, ¿será verdadero? ¿O constituirá la más desvergonzada cadena de mentiras jamás contada por este Gobierno o cualquier otro que hayamos tenido? Los argumentos en pro de la segunda interpretación son demasiado contundentes. Sin embargo, cuando emergían del pueblo llano, Istúriz los capoteaba como "maniobras de la oposición". Así lo dijo, a mediados de agosto del 2005, cuando estaba de gira por el Municipio Caroní del estado Bolívar para declararlo "libre de analfabetismo". Pues bien, a un acto público sobre el asunto se presentó un grupo de facilitadores de la Misión Robinson que protestó la falsedad de esa celebración ya que, según uno de ellos: "Están engañando a nuestro Presidente (...) Tenemos que hacer un verdadero censo, como tiene que ser (...) estoy de frente con los lineamientos de nuestro Presidente, pero si nosotros no protestamos y venimos como borregos al matadero, nunca vamos a tener una verdadera revolución". Y otra, a quien le pidieron hacer un censo en un poblado del Municipio, detallaba: "Si tú vieras la cantidad de personas analfabetas que hay en Toro

Muerto (...) Como van a venir aquí a declarar a esto una zona libre de analfabetismo. Eso es algo falso (...) Yo tengo allí a 45 personas, como será en otros sectores" (19). Pero Istúriz no quiso entrar en contacto con la realidad. Simplemente, descalificó la protesta como "la estupidez de unos saboteadores" (20).

Pero más adelante, al final de su gestión como Ministro, le tocó enfrentar los demoledores datos que aportó la investigación ¿Libre de analfabetismo? Una mirada cercana a la campaña de alfabetización Robinson en Venezuela, realizada por los académicos Francisco Rodríguez (Wesleyan University); Chiang-Tai Hsieh y Edward Miguel (Berkeley University); y Daniel Ortega (IESA), en el año 2006. No conozco los méritos académicos de todos los autores. Pero sí sabía el país y el Ministro Istúriz que Francisco Rodríguez había sido, nombrado por la directiva y los diputados chavistas, ni más ni menos que el Jefe de la Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional, entre los años 2000 a 2004.

Pues bien, ese estudio se basa en los sólidos datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a través de su Encuesta de Hogares del segundo semestre del año 2005, justo en el tiempo en el que Istúriz proclamaba ante la faz del mundo que sólo nos quedaba un 0,1% de analfabetos, equivalente a tan sólo 17.467 indígenas nómadas irreductibles. Sin embargo, el instituto oficial para las estadísticas en el país, habiendo realizado su tradicional muestreo de 165.079 hogares y con una metodología probada por décadas, certificaba que para ese mismo lapso el país tenía 1.016.000 analfabetos. Ya ese mismo INE había determinado que el total nacional de analfabetas para el primer semestre del 2003 era de 1.108.000 personas, no el millón y medio que alegremente el Ministerio de Educación había decretado que existía. De manera, pues, que tan sólo se había reducido en 92.000 personas el número de analfabetos entre mediados del 2003 y finales del 2005 y no en los fantasmagóricos 1.482.543 que Istúriz había proclamado urbi et orbi (21).

Ante tan grave cuestionamiento, apenas atinó el alto funcionario a señalar que "siendo un año electoral", el "tratar de desprestigiar la labor de las misiones educativas" era una "manera de mermar el apoyo al Presidente Chávez" (22). Pero en esa misma declaración, se desdijo descaradamente de la autocomplaciente propaganda que tenía un año haciendo a propósito de que sólo quedaba en el país un minimísimo 0,1% residual de analfabetos. Señaló ahora, en fuerte retroceso, que "Existe un porcentaje irreductible de 4%, que se refiere a las personas que por diferentes motivos se resisten a participar en los procesos alfabetizadores. Todavía nos quedan analfabetas, lo que llaman analfabetismo residual, que hay que buscarlos con lupa y hay que perseguirlo, porque hay zonas de difícil acceso, porque hay personas que tienen condiciones físicas y definitivamente no van a aprender a leer y escribir" (23). Que cómodo este Ministro que apenas un año después de su altisonante declaratoria no tuvo empacho en reconocer que el porcentaje de analfabetos en el país era cuarenta veces más de lo que él cacareaba, pues esa es la proporcionalidad que va de un presunto 0,1% a un 4%.

Posteriormente, cuando ya estaba otro Ministro, Adán Chávez, al frente del despacho educativo, se dieron a la luz las cifras de profesionales y técnicos, al igual que de analfabetos, entre aquellos venezolanos que se inscribieron en el recién creado Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV). Era junio del 2007. De los 5.862.000 inscritos en ese partido para ese momento, 227.335 se auto declararon analfabetos, es decir, un 3,9% de los neosocialistas (24), según reveló Jorge Rodríguez, en cuanto coordinador de ese

0 00000000

proceso. A partir de tal hecho se podría hacer una extrapolación, grosso modo, a la totalidad de la población del país mayor de 15 años la cual estaría cercana a los veinte millones de habitantes, y señalar que el total de analfabetos rondaría los ochocientos mil, muy alejados también de los diecisiete mil de los que presumió el Gobierno un par de años atrás.

En esa misma línea, los informes de los organismos internacionales nunca han avalado la erradicación del analfabetismo que el Gobierno contumazmente se empeña en seguir pregonando. En el informe de la UNESCO del 2005 se destacaba que, para el 2004, nuestro índice de alfabetismo era de 92,9%, sin asumir las petulantes cifras que para ese año estaba dando el Gobierno Nacional (25). Y al año siguiente, en su *Education for all global monitoring Report 2006*, la UNESCO volvía a rubricar que, para 1994, sólo ascendía al 93% nuestro índice de alfabetizados, muy por debajo de Cuba que exhibía un estupendo 99,8% y de Argentina, con 97,2%, entre otros países latinoamericanos (26). A su vez, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe del año 2009, para el cual se usaron las cifras aportadas por los países en el 2007, se descubre que Venezuela, a través de su Instituto Nacional de Estadística, señaló que para el año 2005 nuestro índice de alfabetismo en mayores de quince años era de 93,0%, mientras que para el año 2007 el índice mejoró al 95,2%, bastante bueno (27), pero muy lejano del mítico 99,9% que el Gobierno Nacional destacó, por boca de Istúriz, que había logrado.

Ante tales evidencias, proporcionadas por el INE, el PSUV, el PNUD y la UNESCO, al Ministro Adán Chávez le tocó realizar en varias oportunidades muy infelices malabarismos verbales para mantener la "verdad" —o más bien el mito- oficial y, a la vez, aceptar lo irrefutable, que como mínimo la tasa de analfabetismo giraba en torno a un 4%. Así, en julio del 2007, declaró en televisión que "en un año y unos meses se alfabetizaron aproximadamente un millón y medio de venezolanos", repitiendo la mentira, para enseguida aceptar que en Venezuela existía "4% de iletrados", pero que esa era "una cifra ínfima" (28). En esa incómoda tesitura se mantuvo hasta el final de su gestión, pero en abril del 2008, contrastado por el periodista Gustavo Méndez, se expresó mucho más desatinada y contradictoriamente.

Ante la pregunta de Méndez: "En 2005 se dijo que se habían formado a 1,5 millones. ¿Por qué dos años después hay 900 mil iletrados?", respondió el Ministro tergiversando lo que el propio Gobierno había expresado anteriormente: "Hay un error. Cuando se inició la Misión se anunció que había cerca de 2 millones de analfabetas. En total se formaron a 1,5 millones de personas. Vamos a suponer que en ese momento se cometió un error de cálculo". Pero el periodista lo continuó arrinconando: "Son 900 mil iletrados". A lo que respondió el Ministro, que ya estaba por dejar el cargo: "Ya son menos, 500 mil personas. Seguimos trabajando. Ya hemos realizado varias graduaciones. Reitero que la UNESCO reconoce que un país con 4% de analfabetismo es territorio libre" (29).

0 0000000000000

Vista esta doble sucesión de alegres fábulas y de vergonzantes desmentidos emitidos por el Gobierno en esta materia, podríamos pasearnos por las principales razones que explican el por qué lo hicieron tan mal, cuando si hubiesen aplicado una adecuada estrategia podrían haberlo hecho bien en tan significativo asunto y ganar legítimamente un prestigio sólido. Diría que fue por la combinación de cinco rasgos negativos que enuncio y luego explico muy brevemente: el voluntarismo épico; la improvisación; el desconocimiento de las realidades previas, tanto en lo positivo como en lo negativo; el introducir en este

operativo incentivos materiales sin supervisión adecuada; la indebida politización pro castrista y pro chavista de la actividad.

El voluntarismo épico tuvo que ver con el intento de crear una suerte de epopeya alfabetizadora que en muy poco tiempo lograría lo que nunca antes se había hecho. En realidad, el siguiente cuadro mostrará que en los cuarenta años previos la tasa de analfabetismo había descendido grandemente pues, para 1961, uno de cada tres venezolanos mayores de 15 años era analfabeto, mientras que para el año 2001 apenas lo era uno por cada catorce venezolanos mayores de 15 años.

Evolución de la tasa de analfabetismo absoluta y porcentual en Venezuela 1961-2001

Censos	Total de analfabetas	Población mayor de 15 años	Población total nacional	Tasa de analfabetismo
1961	1.499.250	4.084.702	7.523.999	36,7%
1971	1.373.561	5.850.974	10.721.522	23,5%
1981	1.331.260	8.719.399	14.570.085	15,3%
1990	1.008.002	11.070.024	18.105.265	9,1%
2001	1.082.485	15.419.648	23.232.553	7.0%

Fuentes: Este cuadro lo compuse combinando datos presentados por: Olga Ramos, en su trabajo "Evaluación de las Misiones educativo-proselitistas", en: La educación en riesgo 1999-2006, (Leonardo Carvajal y María Josefina Pantin, compiladores), Publicaciones UCAB, Caracas, 2006, p. 113; también los que ofrece Francisco Rodríguez, ¿Venezuela libre de analfabetismo?, mímeo, Caracas, 2006; también usé datos de José P. Huerta, El analfabetismo en Venezuela, p. 3, en línea, http://www.josebhuerta.com/analfabetismo.htm

Y en el próximo cuadro se apreciaran los porcentajes de analfabetismo según los grupos de edad en los últimos cuarenta años, lo cual ilustra clarísimamente que la inmensa mayoría de los venezolanos nacidos a partir del establecimiento de la democracia civilista, sí tuvieron acceso a una escuela primaria y, al menos, se alfabetizaron, pues apenas cinco de cada cien no pudieron lograrlo, de los nacidos entre 1956 y 1966. De allí en lo sucesivo, los porcentajes de analfabetismo, en los distintos grupos de edad, son residuales alcanzando, para el 2001, alrededor del tres por ciento. En cambio, a los nacidos de 1946 hacia atrás —los cuales tenían 55 años y más para el Censo del 2001- les tocó mucha desatención educativa, al punto de que uno de cada cinco no pudo superar el estado de analfabetismo.

Evolución de la tasa de analfabetismo porcentual por grupos de edad en Venezuela 1961-2001

Rango de edad	1961	1971	1981	1990	2001
15-19	25,3	12,7	6,6	4,2	2,6
20-24	27,4	13,0	7,2	4,7	3,0
25-34	30,9	18,4	8,6	5,5	3,5
35-44	40,4	26,4	16,3	8,1	5,2
45-54	49,7	35,4	25,6	15,6	8,1

55 y más	57,7	49,0	41,7	29,7	22,5
Total	36,7	23,5	15,3	9,1	7.0

Fuentes: Documentos de trabajo de Olga Ramos, basados en los censos nacionales y datos ofrecidos por Francisco Rodríguez, en ¿Venezuela libre de analfabetismo?, 2006.

Finalmente, resulta útil desglosar, para el 2001, los números absolutos de analfabetos según grupos de edad, porque esa era, con sus complejidades específicas, la población objetivo de esta Misión Robinson I.

Analfabetismo absoluto y porcentual por grupos de edad Censo 2001

Rango de edad	Número de analfabetos	% de analfabetismo por grupos de edad
15-19	59.723	2,6
20-24	65.494	3,0
25-34	128.629	3,5
35-44	157.618	5,2
45-54	168.226	8,1
55 y más	502.795	22,5
Total	1.082.485	7,0

Fuente: Francisco Rodríguez, ¿Venezuela libre de analfabetismo?, papel de trabajo, Caracas, 2006, cuadro 1

Al Ministerio de Educación le correspondía explicarle al país en qué cuantías absolutas y relativas se redujeron estas cifras de analfabetismo según el censo del 2001. Jamás ha dado tales cifras. Tampoco ha explicado cómo fue que presuntamente se acercaron y lograron estimular a esos 502.795 venezolanos de la tercera edad, ubicados en caseríos y barrios dispersos, con muchos resabios psicológicos y con variados problemas de salud la mayoría...

Prefirieron presentar más bien un "milagro retórico y propagandístico": alardear de que habían reducido el analfabetismo a todo ese grupo y a cuatrocientos mil venezolanos más y, que todo lo hacían más rápido que nadie. Un ejemplo: el método cubano *Yo sí puedo* consta de 65 videos, cada uno con una lección, lo cual supone que, a un ritmo febril de 5 lecciones semanales, sin perder ningún día de clase, se podría finalizar en 13 semanas. Pues bien, en la mismísima La Habana se atrevió el faramallero Ministro Istúriz a afirmar que en Venezuela se había logrado "alfabetizar a las personas en un período promedio de siete semanas" (30).

Si nos atuviésemos a la propaganda gubernamental, un aura milagrosa constantemente nimbó este experimento pues también señalaron que un número muy voluminoso de facilitadores —que fluctuó entre 128.967 y 210.353, dependiendo de cuál fuente gubernamental lo reseñara (31)- fue capaz de aprender a aplicar un método alfabetizador desconocido en las escasas semanas que iban de mediados de mayo a finales de junio de ese año 2003, lo cual es altamente improbable. Menos creíble aún resulta tal afirmación si sabemos que la gerencia nacional de este proceso durante los primeros meses no la tuvo el Ministerio de Educación sino el INCE, institución para la cual alfabetizar había sido,

históricamente, tan sólo una actividad residual en medio de su misión de capacitación laboral en los más variados oficios a adultos que tenían nueve o al menos seis años de escolaridad previos.

Pero es que en este experimento se ignoró olímpicamente a la realidad. Así, nuevamente, se dejaron de lado, sin debate académico o público alguno, los variados métodos endógenos de alfabetización, aquellos que habían sido utilizados por distintos actores gubernamentales y privados a lo largo de esos cuarenta años en los que se logró reducir el analfabetismo de aquel alto 36,7% al bajo 7,0 % que recibió este Gobierno. Sin fórmula de juicio, se descartaron los métodos de la dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, el método del INCE, el de Fe y Alegría y el muy conocido de ACUDE. Todo por adoptar el método cubano *Yo sí puedo*, en aras de la "castromanía" y la "guevarafilia" de los personeros de este Gobierno, patologías sobre las que no necesito argumentar por ser constantemente exhibidas por quienes las padecen.

A toda la argumentación anterior debe añadírsele que ni la naturaleza, ni las sociedades, ni los gobiernos "dan saltos", esto es, no se suele ejecutar de manera excelente y en breve tiempo un plan extremadamente ambicioso y complejo por parte de aquellos que han sido previamente incapaces de realizar tareas más sencillas en varias oportunidades. Pues bien, en el campo de la alfabetización lo que todavía este Gobierno está por explicar al mundo es cómo podría haber logrado pasar de alfabetizar apenas a 28.820 venezolanos, en el lapso julio 2000-julio 2003, según consta en las Memorias y Cuentas oficiales, a ese legendario 1.482.543 en los siguientes dos años(32). Porque en física y en historia suele ser verdadero el axioma de que "quien no puede con lo menos, no puede con lo más".

Los logros de la alfabetización realizada por el Gobierno Nacional entre los años 2000 y 2003, mediante los planes ordinarios de su Dirección de Educación de Adultos, son los referidos 28.820. Ahora bien, el Gobierno lanzó —con bombos y platillos, el 14 de junio del 2000- un plan extraordinario, al que llamó Campaña Bolivariana de Alfabetización, que tendría el cometido de alfabetizar "antes de que finalice el año, a 239 mil personas" (33), tarea que reposaría en el trabajo de 20 mil voluntarios de los cuales, ese día, en el Teatro Teresa Carreño, juramentó a los primeros dos mil el Presidente Chávez.

Pero esa autodenominada Fuerza Bolivariana fracasó en este plan extraordinario. Nueve meses después, el 17 de marzo del 2001, revelaba la entonces vice Ministra de Educación, Maryann Hanson, que "la meta de 210 mil alfabetizados no la cumplimos; pudimos cubrir, aproximadamente, 10 mil" (34). Destacó la vice Ministra, como una razón determinante, "que muchos de los voluntarios que juraron ese día cumplir su trabajo, desertaron" (35). Pese a tal clamoroso fracaso, explicó con desparpajo que vendrían 24 expertos cubanos para redimensionar el programa: "Nos interesa que los cubanos nos asesoren en una estrategia para abarcar mayor población" (36). Sin embargo —Aristóbulo Istúriz dixit- lograron alfabetizar mediante una nueva campaña "sólo 19.621 personas en dos años" (37), los que van del 2000 al 2002.

Al parecer, fruto del asesoramiento cubano en lo que yo llamaría una "huída hacia delante", concibió la Dirección de Educación de Adultos del MECD, para enero del 2003, el Plan de Alfabetización Nacional, que consta en documento oficial. Allí es donde se hace la estimación, exagerada, de los 1.595.000 analfabetos para ese año y se traza una secuencia de tres años para superarla. Así, en el 2003 se alfabetizaría a 394.699

venezolanos; en el 2004, a 500.000 y en el 2005 a los 600.000 restantes para arribar al mítico millón y medio (38).

Allí está la génesis actitudinal de lo que medio año después se lanzaría con la máxima espectacularidad. Tras el estruendoso fracaso de no poder contar con un equipo de veinte mil voluntarios y de no poder alfabetizar en dos años de planes extraordinarios sino apenas a 19.621 personas, los mismos que condujeron ese fracaso decidieron que sí iban a poder contar con más de cien mil voluntarios y que sí lograrían alfabetizar a un volumen setenta y cinco veces mayor al logrado, el celebérrimo millón y medio de personas. A ese, el más grande mito jamás contado por Gobierno venezolano alguno, se pretendió, impúdicamente, asociar a la UNESCO, señalando que avalaba los logros pregonados. Pero ya hemos visto que en las estadísticas oficiales de la UNESCO no figura que Venezuela goce de un supuesto 99,9% de alfabetismo, sino más bien de un 95,2%, positivo y realista. Además de ello, ante el uso abusivo del nombre de la organización por parte de personeros del Gobierno Nacional, Sue Williams, Jefa de Sección del Buró de Información Pública de la UNESCO hizo saber, a mediados del 2006, que: "UNESCO no ha avalado ni ha hecho ninguna certificación relacionada con que Venezuela esté libre de analfabetismo. Un mensaje fue enviado diciendo que Venezuela debería mantener su buen ritmo de trabajo, pero también indicando que aún le faltaba mucho por hacer" (39).

Las últimas razones, además de las expresadas, que explican el fracaso de la Misión Robinson fueron los incentivos materiales que se le adosaron, aunados a la nula supervisión de lo que en ella realmente ocurría. Me explico: a los facilitadores voluntarios se les otorgó una ayuda económica mensual de 160.000 bolívares (84 dólares) más otros incentivos, pero ello dependía de que cubriese cada uno su cuota de alfabetizados y la gran mayoría de los facilitadores tuvo que "pescar" personalmente a sus alumnos. En cuanto a éstos, se les ofreció un programa de incentivos: "asignación de 200.000 becas mensuales de 160.000 bolívares (84 dólares), prosecución hasta 6to. grado, reparación y dotación de viviendas, pensiones de vejez, asignación de propiedad de tierras, préstamos para la producción y cursos de capacitación" (40).

Este paquete de promesas estimuló ciertamente a que unos cuantos analfabetos de verdad acudieran a empadronarse con un facilitador; pero también animó a muchos otros que no lo eran a hacerse pasar por tales, en una operación colectiva de viveza criolla que convenía tanto a facilitadores como a aprendices. Por su parte, un Gobierno que sólo quería oír de grandes logros en poco tiempo, no prestó atención a supervisar el descomunal engaño que se forjó. El sondeo que hizo la periodista Mireya Tabuas, en el año 2004, de "10 ciudadanos tomados al azar en escuelas de las parroquias Caricuao y San Juan, en Caracas", reveló que "ninguno manifestó haber iniciado la Misión Robinson siendo totalmente analfabeto, todos tenían más o menos conocimiento de lecto-escritura" (41). Lo peculiar es que -zamarramente y para no salir de la Misión Robinson y perder algunas de sus ventajas o al menos las expectativas de lograrlas- sigue diciendo Mireya Tabuas: "La decena de estudiantes aseguran haber aprendido, aunque algunos con inseguridad prefieren indicar que más-o-menos o así-así" (42). También la investigadora Mabel Mundó, del CENDES de la UCV, explicó que tras revisar 95 cartas de estudiantes de la Misión Robinson, transcritas en su página WEB, entendió que la Misión era "sólo una plataforma para otros logros", pues, tras obtener su certificado de alfabetizado, "el 55% pedía al Presidente empleo, 20% ayuda para la salud, 11% vivienda y, en contraste, sólo 3% pedía proseguir estudios" (43).

Pero aunque la Misión Robinson no alfabetizó sino apenas a un nueve por ciento de la población objetivo —tan sólo a unos 92.000 de los 1.082.000 analfabetos existentes, todo según el Instituto Nacional de Estadística, dirigido por expertos chavistas- sí hizo creer a muchos venezolanos que había sido un éxito y que era expresión de un Gobierno que ofrecía un canal cierto de ascenso al pueblo, en dos vías: la educación acelerada y los incentivos económicos con los que se la rodeó. En tal sentido, sí fue un colosal éxito político. Ella fue la primera de una ristra de ocho o diez misiones que se iniciaron entre mediados del 2003 y el 2004. Justamente en el tiempo en el cual el Consejo Nacional Electoral alargaba al máximo posible los lapsos —complicando ad nauseam los requisitos a cumplir- para realizar el referendum revocatorio que la oposición democrática promovía contra la continuidad en el mando del Presidente Chávez.

Por eso, la Misión Robinson la concibió el Gobierno como una operación política, así la desarrolló y así la explicó a posteriori. La ponencia del Ministro Istúriz, que tanto he citado, lo proclama: "Culminamos señalando como el hecho más resaltante en el éxito de la Misión Robinson el liderazgo ejercido por el Comandante Hugo Chávez, Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, quien personalmente ha estado al frente de esta Misión en todas sus fases: en la planificación, en la ejecución y en el seguimiento, control y evaluación de las acciones desarrolladas. Su liderazgo y vocería han constituido el factor determinante en la sensibilización, la motivación y la incorporación masiva de la sociedad toda para hacer realidad lo que hace pocos meses parecía un sueño" (44).

Y sería el propio inventor y usufructuador de la idea, de la Misión Robinson y de las restantes, Hugo Chávez, quien en un taller nacional que reunió a toda la plana mayor de sus seguidores, a finales del 2004, una vez que había ganado el referendum revocatorio del 15 de agosto de ese año, en un momento de desahogo y de sinceridad -y de cinismo también- les explicó a ellos y a todos el verdadero sentido político-electoral y no educativo que tuvo la Misión Robinson I: "Ustedes deben recordar que, producto del golpe y todo el desgaste aquel, la ingobernabilidad que llegó a un grado alto, la crisis económica, nuestros propios errores, hubo un momento en el cual nosotros estuvimos parejitos, o cuidado si por debajo. Hay una encuestadora internacional recomendada por un amigo que vino a mitad del 2003, pasó como dos meses aquí y fueron a Palacio y me dieron la noticia bomba: 'Presidente, si el referendum fuera ahorita usted lo perdería'. Yo recuerdo que aquella noche para mí fue una bomba aquello, porque ustedes saben que mucha gente no le dice a uno las cosas, sino que se las matizan (...) Entonces fue cuando empezamos a trabajar con las misiones, diseñamos aquí la primera y empecé a pedirle apoyo a Fidel. Le dije: 'Mira, tengo esta idea, atacar por debajo con toda la fuerza', y me dijo: 'Si algo sé yo es de eso, cuenta con todo mi apoyo' (...) Y empezamos a inventar las misiones. Aristóbulo, ¿cómo se llama? Robinson. Y aquella avalancha de gente que se nos vino, y de Ribas y Vuelvan Caras, y empezamos a meternos todos, PDVSA, Rafael Ramírez con Alí Rodríguez, todo el equipo de PDVSA, el Frente Francisco de Miranda, formamos el comando político, lo ajustamos un poco más, y entonces empezamos, mire, a remontar en las encuestas, y las encuestas no fallan, las encuestas no fallan. No hay magia aquí, es política, no es magia, y vean cómo hemos llegado. Nosotros llegamos al referendum en las mejores condiciones en que podíamos..." (45).

Van a sacar a Dios de las escuelas

Recientemente, a propósito de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), entre varias materias polémicas estuvo la supresión de la norma contenida en la LOE de 1980 que establecía el derecho de los padres y madres a que, ante su expresa solicitud, se les impartiesen dos horas semanales de religión a sus hijos dentro del horario escolar. Ante ello, algunos se acogieron a la proclama altisonante y equívoca: "Con esta Ley están sacando a Dios de las escuelas", mientras que otros, curiosa especie de anticlericales del siglo XIX trasplantados al siglo XXI, parecían descubrir el agua tibia al señalar que estábamos logrando la independencia del Estado frente a los poderes religiosos. Ambas formulaciones y actitudes, a mi parecer, son mitificadoras —lo iré explicando- porque ni se puede "sacar" lo religioso de donde no estaba desde 1870 y, por tanto, no hay por qué rasgarse las vestiduras; ni se hace laico en el 2009 lo que ya era laico desde 1870, el pensum de estadios oficial y, por tanto, los rancios anticlericales no tienen motivo para festejar con fuegos de artificio.

Este es un tema, desde luego, que tiene su historia y la recorreré sintéticamente antes de analizar lo que las dos últimas constituciones y leyes de educación han establecido al respecto en los últimos cincuenta años. Diré, de entrada, que tanto Simón Bolívar como Simón Rodríguez fueron firmes y claros defensores de la enseñanza obligatoria de la religión, en concreto la católica, en las escuelas de primeras letras. Es verdad que el Bolívar liberal de 1819 cuando propone la Cámara de Educación dentro del Poder Moral no incluye la enseñanza religiosa en los contenidos del sencillo pensum que propone. Es un pensum laico, con énfasis en la formación en valores de ciudadanía republicana. Se debía cuidar: "que se les enseñe a pronunciar, leer y escribir correctamente, las reglas más usuales de la aritmética y los principios de la gramática; que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y de probidad, amor a la Patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres, a los ancianos, a los magistrados y adhesión al Gobierno" (1).

Pero en la etapa final de su vida, Bolívar asumió otra perspectiva sobre el asunto. En publicación hecha en 1825 asienta que "Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con el que camina su educación" y señala que es el Gobierno quien debe establecer y dirigir la educación pública y ello para formar "la moral de los pueblos". No duda ahora Bolívar en incluir la religión como base esencial de esa formación moral, pues indica que el docente "puede enseñar todo lo que le permita el tiempo, su capacidad y la de sus discípulos. Pero los objetos de preferencia son leer, escribir, los principios de la Religión, los de la Aritmética y Geografía" (2).

La explicación es clara. La matriz de pensamiento ilustrado de Bolívar lo hizo concebir que "Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades" en el Discurso de Angostura, en 1819. Pretendió entonces que esa moral fuese meramente republicana, es decir, autónoma frente a cualquier creencia religiosa que la pudiese sustentar. Pero varios años más adelante, como ya vimos, llegó a la convicción de que tal cosa no era posible. Hacia octubre de 1828 le señala en una carta al sacerdote Justiniano Gutiérrez que "Sin la conciencia de la religión, la moral carece de base" (3). Emerge otro Bolívar, uno que expresaba su "mayor interés por el restablecimiento de la

religión y de las ordenes monásticas que tanto contribuyen a la civilización de este país" (4).

Era el Bolívar que acababa de sufrir el intento de magnicidio en Bogotá, el 25 de septiembre de ese año, y que pensaba que habían sido las ideas liberales inculcadas a la juventud durante los últimos tiempos el caldo de cultivo de las conspiraciones contra su vida. En la educación universitaria, en la que se analizaban las ideas del filósofo Bentham—al que el propio Bolívar había recomendado años atrás- contentivas de acerbas críticas a los dogmas católicos, se prohibirá en lo sucesivo el estudio de sus libros y se establecerá, por el contrario, la obligación para los estudiantes universitarios de asistir a una Cátedra de "fundamentos y apología de la religión católica romana" (5).

En cuanto a Simón Rodríguez, propulsor de una educación republicana y con alto sentido social para todos los grupos étnicos y sociales, se podría señalar una llamativa continuidad en su convicción de que la religión católica debía ser enseñada obligatoriamente a los niños en las escuelas. Cuando joven, en su propuesta de reforma de la escuela de primeras letras que entrega al Cabildo caraqueño en 1794, señala en la norma No. 39 que: "Todos los días de precepto en el año deberá cada maestro asistir con sus pasantes y discípulos a la Misa del párroco: los Domingos por la tarde a la explicación de la Doctrina que hace el mismo" (6). Y ya anciano, en su *Extracto de la obra Educación Republicana*, que publica en Bogotá en 1849, volverá a insistir en que: "En cada cantón o distrito debe haber un Cura doctrinal que visite las Escuelas y enseñe en ellas la Religión: asígnesele del fondo de enseñanza una renta" (7). La razón la ubicaba Simón Rodríguez no en el plano dogmático, sino en el ético-práctico: "La Religión es para hacer a los hombres sociales" (8).

De manera que, en la práctica, en las escuelas de primeras letras –fuesen municipales o de particulares- que tuvo Venezuela desde la Independencia hasta el guzmanato figuró siempre la enseñanza de la religión católica como uno de los contenidos básicos. Pero esto cambió radicalmente con el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, promulgado por Antonio Guzmán Blanco en 1870. El artículo 2 de ese cardinal Decreto estableció que en la instrucción obligatoria, que comprendía los cuatro primeros grados de la escuela primaria, se estudiarían: "los principios generales de la Moral, la Lectura y la Escritura del Idioma Patrio, la Aritmética Práctica, el Sistema Métrico y el Compendio de la Constitución Federal" (9). Sustituía así la enseñanza de una religión, la católica, como fundamento de la formación moral que se proporcionaría a las nuevas generaciones. Se establecía el criterio de una moral autónoma.

Pero, además, Guzmán Blanco fue mucho más allá. Se enfrentó, desde su condición de caudillo prepotente, liberal, masón y positivista, con la Iglesia Católica venezolana. Instituyó el matrimonio civil y el Registro Civil, eliminando las prerrogativas que tenía la Iglesia hasta ese entonces en estos campos. Disolvió los conventos, exclaustró a las monjas, decretó la extinción de los seminarios y expulsó del país a varios obispos (10). Llegó al extremo de plantear, en uno de sus arranques, un propósito cismático —a lo Enrique VIII- de la Iglesia Católica venezolana con respecto a la autoridad del Papado. Así lo expresó en alocución ante el Congreso Nacional, en 1876: "Os pido, con plena convicción (...) la ley que independice la Iglesia venezolana del Obispado romano, y preceptúe que los párrocos sean elegidos por los fieles, los obispos por los párrocos, y por el Congreso, el Arzobispo, volviendo así a la Iglesia primitiva, fundada por Jesús y sus apóstoles. Esta ley (...) será, además, un grande ejemplo para el cristianismo de la

América republicana, entorpecida en su marcha de libertad, orden y progreso por el elemento, siempre retrógrado, de la Curia romana" (11).

Luego de esa turbulenta etapa del guzmancismo, progresivamente comenzaron a reaparecer, desde finales del siglo XIX, algunos colegios regentados por religiosas y luego religiosos. Con el gomecismo se fundarán los clásicos planteles de los lasallistas, jesuitas y salesianos, por citar los más conspicuos. Pero eso sí, el sistema educativo que construyeron ministros de la talla de José Gil Fortoul, Felipe Guevara Rojas y Rubén González mantendrá celosamente su carácter laico, más allá de que comenzasen a existir planteles católicos donde se enseñase la religión y se realizasen también ritos sacramentales.

Cuando me refiero a un sistema educativo laico, lo tipifico como uno en el que: a) en el currículum o pensum de estudio oficial no existe asignatura alguna que contenga enseñanzas religiosas, b) no se pauta en modo alguno la presencia obligatoria de símbolos religiosos en los planteles, c) no se prescriben prácticas religiosas de cualquier tipo a ser realizadas por docentes y estudiantes, d) tampoco se establecen requisitos de tipo religioso —como, por ejemplo, partidas de bautismo o de matrimonio eclesiástico- para admitir a docentes y alumnos. Tal ha sido, en Venezuela, desde Guzmán Blanco hasta nuestros días, el perfil de la laicidad de nuestro sistema educativo. Pero ello no ha sido óbice para que -en virtud del derecho constitucional de la libertad de cultos- en los colegios privados religiosos, en los colegios privados laicos y en los colegios oficiales donde los padres lo solicitasen, se haya enseñado, por ejemplo, el catecismo; y también se hayan realizado actos religiosos, como misas.

La una cosa, la laicidad del sistema educativo, ha coexistido –a lo largo de más de un siglo- con la otra, la posibilidad de que, por decisión de los padres y madres, se hayan realizado enseñanzas y practicado ritos religiosos en los planteles escolares. El maestro Prieto Figueroa, tan mal entendido en esto por sectores ultramontanos, lo explicaba con claridad, en 1936, al señalar que la escuela laica "no es enemiga de ninguna religión, no es enemiga de ningún sentimiento religioso; al contrario, es respetuosa de todas las religiones, respetuosa de todos los credos" (12). Y reiteraba: "No quiere decir la escuela laica, escuela sin Dios, sino escuela que respeta y acoge a todos los credos" (13). No eran, por cierto, juegos de palabras los del maestro Prieto Figueroa. Ya estando en el poder, como Ministro de Educación, en 1948, presentó al Congreso una Ley de Educación que fue aprobada y que establecía, en su artículo 27, que "La enseñanza religiosa se suministrará a los niños cuyos padres lo exijan y, a tal efecto, se dedicarán dos horas semanales, fuera del horario escolar" (14).

Ese sabio y equilibrado enfoque es el que prevaleció, reitero, a lo largo de los gobiernos de distintos signos que tuvimos en el siglo XX. En la Constitución de 1961 —que consensuaron en su momento senadores y diputados de un Congreso pluralista, tales como Rafael Caldera, Raúl Leoni, Gustavo Machado, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Fabricio Ojeda, Gonzalo Barrios, Arístides Calvani, Domingo Alberto Rangel, Pedro Ortega Díaz, Miguel Otero Silva, Luis Herrera Campíns, Guillermo García Ponce, Arturo Uslar Pietri, José Vicente Rangel, Luis Alfaro Ucero, Luis Miquilena, Jesús Faría, Eduardo Machado, Pedro Pablo Aguilar y Ramón Escovar Salom- se reiteró, en su artículo 65, el derecho a profesar la fe religiosa de cada quien y de "ejercitar su culto, privada o públicamente".

Por otra parte, durante los primeros veintidós años de democracia civil se mantuvo vigente la Ley de Educación de 1955, la del perezjimenismo, la cual establecía retoques sutiles al criterio prietista de 1948. En el artículo 26 del texto perezjimenista decía: "Se dará enseñanza religiosa a los niños cuyos padres o representantes lo soliciten, para lo cual se fijarán dos horas semanales dentro del horario escolar". Ese mismo concepto se repitió luego, en la Ley Orgánica de Educación de 1980. En el artículo 50 de esta Ley que cubrió tres décadas, se precisa: "La educación religiosa se impartirá a los alumnos hasta el sexto grado de educación básica, siempre que sus padres o representantes lo soliciten. En este caso, se fijarán dos horas semanales dentro del horario escolar".

Ahora bien, lo curioso del asunto es que la LOE del 2009 representa un claro retroceso en esta materia, a pesar de que la Constitución de 1999 ha sido la que más ha avanzado en cuanto a establecer, como expreso derecho de los padres, el que sus hijos reciban, en el sistema educativo, la enseñanza religiosa de su preferencia. Lo afirmo porque, en realidad, en las constituciones anteriores tan sólo se establecía el derecho a la libertad de cultos y a profesar las creencias religiosas de cada quien de manera privada o pública. Pero el artículo 59 de la Constitución vigente trae nuevas e importantes precisiones al respecto. Indica así que: "Toda persona tiene derecho a profesar su fe religiosa y cultos y a manifestar sus creencias en privado o en público, mediante la enseñanza u otras prácticas". Destaca muy claramente que con el criterio "mediante la enseñanza u otras prácticas" el constituyente estaba apuntando a la práctica institucional de la enseñanza, esto es, al derecho de los creyentes a enseñar sus creencias en el sistema educativo.

Ahora bien, el artículo citado va más allá. Hacia su final se asienta, además, que: "El padre y la madre tienen derecho a que sus hijos o hijas reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones". Este criterio no admite esguinces. Aquí no se está diciendo que el padre y la madre tienen derecho a enseñar ellos mismos la religión de su preferencia a sus hijos. Tal capacidad no haría falta declararla en este artículo, porque en el artículo 76 de la misma Constitución se reconoce el deber de los padres de criar, formar y educar a sus hijos, el cual incluye, evidentemente, desde la enseñanza de cómo cepillarse los dientes hasta la trasmisión de su credo religioso. Pero es que, además, gramática, lógica y jurídicamente está claro el sentido del verbo que se usa: "reciban". Ese verbo apunta a la acción a ejecutar no por los padres sino por terceros. ¿Y quiénes serían esos terceros? Pues los mismos docentes que "mediante la enseñanza" tienen el derecho a trasmitir su fe religiosa, según reza el inicio, ya comentado, de este artículo 59. Nunca antes se había garantizado tan nítidamente en una Constitución el derecho a la enseñanza religiosa en nuestro sistema educativo.

Pero hete aquí que una vez que los constituyentes "mataron al tigre" en esta materia, los diputados que aprobaron la LOE en el 2009 "le tuvieron miedo al cuero" y fabricaron un artículo, el 7, que a mi juicio es inconstitucional. Ello no por la declaración de laicidad con la que abre: "El Estado mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa" —porque la tal laicidad es doctrina histórica del Estado venezolano desde 1870-sino por pretender escamotear el derecho de los padres a exigir que a sus hijos menores de edad les enseñen en las escuelas —del tipo que sean, esto es, oficiales o privadas- la religión de su preferencia. En ese malhadado artículo 7 de la LOE se dice que "Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas", con lo cual dejan en manos de cada familia la tarea, "la responsabilidad", de educar religiosamente a sus muchachos. Evadieron así los diputados mencionar la acción ejercida

por terceros, esto es, por los maestros catequistas, para que los niños "reciban", como dice el artículo 59 de la Constitución, esa educación religiosa.

No desarrollaron, pues, los diputados chavistas a la Constitución en este asunto. Más bien, mezquinamente, redujeron el alcance del derecho constitucional de los padres de familia a determinar todas las facetas de la educación de sus hijos y también cercenaron una de las caras de la libertad de cultos. Al parecer se impuso una cierta fobia anticlerical, al estilo decimonónico, del ala más radical del chavismo. Porque, permítaseme el añadido, también se hicieron los sordos cuando se les reclamó que habían eliminado como una modalidad de enseñanza –tan válida como la educación especial, la intercultural bilingüe y la militar, por ejemplo- a la "formación de los ministros del culto", esto es, a la formación realizada en los seminarios y conventos. Esta modalidad educativa existía en la LOE de 1980 pero en la nueva LOE del 2009 se la suprimió.

Pero si estos diputados chavistas "pecaron por defecto", es necesario también reseñar que otros, en este caso algunas altas jerarquías eclesiásticas católicas han venido "pecando por exceso" al formular algunas aspiraciones que romperían con el sensato molde de la laicidad de nuestro sistema educativo. Obviaron algunos obispos, tanto en 1998 como en el 2009, que, como bien señala el Padre Luis Ugalde: "En Venezuela, el Estado y los gobiernos son laicos y no confesionales desde hace más de siglo y medio. La escuela también lo es y nunca hemos tenido problemas por imposición religiosa en las escuelas" (15).

¿Qué ocurrió? Algunos obispos se lanzaron, años atrás, a pedir públicamente que se incluyese la educación religiosa como obligatoria en el currículum oficial. El 10 de enero de 1998 la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica, teniendo como vocero a Monseñor Baltazar Porras, indicó que en la reforma curricular que había realizado el Ministro Antonio Luis Cárdenas en 1997 se había eliminado "la educación religiosa como materia obligatoria en el pensum de estudios de educación básica" y habiendo conversado inútilmente al respecto tanto con el Ministro Cárdenas como con el Presidente Caldera, se veían obligados a hacer pública esta denuncia (16).

Tal interpretación era, más que exagerada, falsa. Porque, reitero, al no haber estado la religión católica como parte del currículum o pensum de estudio oficial desde 1870 en adelante, no podría ser verdad que el Ministro Cárdenas la hubiese eliminado en esa reforma curricular de 1997. Más bien lo que pretendían los obispos era que se le incluyera en el nuevo pensum oficial nacional. Tal pretensión no la aceptaron ni Antonio Luis Cárdenas ni Rafael Caldera, a pesar de su condición de católicos, porque significaba romper con la tradición de casi dos siglos de laicidad de nuestro sistema educativo y hubiese impuesto, anacrónicamente, un modelo confesional. Por esa pendiente del confesionalismo se deslizó inadvertidamente, en el 2009, el ponderado Cardenal Jorge Urosa Sabino, al plantear que los diputados de la Asamblea Nacional cuando desarrollasen en el futuro en varias leyes el marco normativo de la LOE, deberían: "profundizar en el significado del derecho universal a la libertad religiosa para que en las leyes especiales que quedan pendientes en esta Ley se reglamente su inserción [la enseñanza de la religión] en el currículum básico nacional en todos los niveles del subsistema de Educación Básica, en respuesta al deseo y necesidad del pueblo venezolano" (17). Tal aspiración nos ubicaría -en el supuesto negado que se materializaseen un modelo confesional, al cual juzgo como altamente inconveniente. Me explico.

Modelo confesional en materia educativa es el que existe actualmente en Irán o el que existió en la España de Franco, caudillo por la gracia de Dios, como le decían algunos. Es aquel en el que la religión oficial del Estado se ubica como una asignatura más, obligatoria para todos y tan evaluable como la física o la biología. Ese modelo, para mí, violaría la libertad de conciencia de los ciudadanos. En el otro extremo, también violatorio de la libertad de conciencia, está el modelo ateísta, aquel que proscribe cualquier manifestación, enseñanza o idea religiosa en la escuela. Es el modelo de la URSS y de Cuba.

En el justo y sensato medio entre ambos extremos, está el modelo laico, aquel que no obliga a nadie a escuchar clases de religión o a realizar práctica religiosa alguna en las escuelas, pero que tampoco impide —si los padres y los alumnos lo quieren así- el que se enseñen, de manera voluntaria y opcional, los credos religiosos en el seno de los planteles escolares, siempre y cuando, acoto yo, los tales credos no colisionen contra los principios constitucionales y los derechos humanos. Al decir esto, apunto a algunas religiones, como la que profesan la rama de los talibanes, por ejemplo, que claramente sostiene preceptos y prácticas que niegan los derechos humanos a las mujeres, por citar alguno, el derecho al estudio.

Hemos tenido desde hace bastantes décadas un modelo educativo laico y debemos seguir manteniéndolo. Lo digo, ateniéndome no sólo a nuestra tradición jurídica y cultural sino también a la doctrina del Concilio Vaticano II, el cual en su *Declaración sobre la libertad religiosa* criticó tanto el extremo del confesionalismo como el del ateísmo, al indicar que: "Se violan los derechos de los padres, si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no correspondan a la convicción religiosa de los padres o si se impone un sistema único de educación del cual se excluya del todo la formación religiosa" (18). Y más recientemente, en mayo del año 2009, el Cardenal Grocholewski, Prefecto de la Congregación para la Educación Católica, envió desde Roma una carta a todas las Conferencias Episcopales del mundo en la cual retoma la cita del Concilio Vaticano II que acabo de transcribir (19).

Finalmente, algunas breves consideraciones sobre el tema del por qué sería positivo y útil enseñar religión –insisto, otra vez, en que de manera opcional y voluntaria- en la escuela primaria y, también, añado yo, en la secundaria. Un razonamiento muy socorrido, desde Simón Bolívar hasta el Cardenal Urosa Sabino, es que solamente sobre la fe religiosa podrían asentarse los valores morales. Recientemente, en la homilía de su primera misa como Cardenal, Jorge Urosa Sabino parafraseaba el juicio de Bolívar que antes cité: "La moral sin religión carece de fundamento" (20). Pero a tal enfoque se opone el que planteó, en 1936, el maestro Prieto Figueroa: "Se ha argumentado aquí que no puede existir moral sin religión, lo que es una falsedad, porque sería afirmar que los únicos capaces a poseer la moral son las personas religiosas (...) la moral es independiente de la religión" (21).

De hecho, Prieto Figueroa, un hombre de vertical conciencia ciudadana, nunca la fundamentó en creencia religiosa alguna, siendo uno de los tantos que a lo largo de la historia han mantenido este talante. A su vez, esta tesis la formulaba, literaria y filosóficamente, Albert Camus, a través de sus personajes en *La peste*. Allí Jean Tarrou, quien lucha heroicamente por ayudar a los habitantes de Oran a combatir la epidemia que los azotaba, confiesa: "Lo que me interesa es cómo se puede llegar a ser un santo". A lo que le responde su compañero de lucha sanitaria, el médico Bernard Rieux: "Pero usted no cree en Dios". Le riposta entonces Tarrou: "Justamente. ¿Se puede llegar a ser santo sin Dios? Este es el único problema concreto que admito hoy día" (22).

Por su parte, otro Premio Nobel de Literatura, José Saramago, se enfrenta a la afirmación que Fedor Dostoyevski plantó en *Los hermanos Karamazov*: "Si Dios no existe, todo está permitido" y se emparenta con la tesis camusiana, al señalar que: "Yo no necesito a Dios para tener una ética. Hay personas que no pueden vivir sin este bastón para apoyarse (...) reivindico la bondad como el primer elemento que nos hace ver que el ser humano es superior a los animales (...) deberíamos empezar por la bondad para ser santos (...) Un laico puede ser santo, pero aún más, también un ateo (...) lo que caracteriza mejor al santo es una especie de tolerancia universal [hablando de San Francisco de Asís, sobre el que escribió una obra]. Un corazón abierto a todos" (23).

Sobre este asunto, mi posición es que aunque una gran mayoría piense que la formación moral depende sine qua non de la religión, no debería ser ésta la razón que justificase contemporáneamente la enseñanza opcional de esta última en el sistema educativo. Las razones, en cambio, para mí, son dos: el derecho de los docentes creyentes a expresar con libertad la propia conciencia religiosa; y el derecho de los estudiantes a recibir una educación lo más integral posible, lo cual implica abrirla también a la dimensión espiritual-religiosa, en un marco de respeto exquisito a su libertad de conciencia.

En cuanto al complicado tema de fondo, permítaseme un par de pinceladas. Pienso que distintos credos éticos son posibles de portar sin que concientemente quienes los tengan los fundamenten en sistemas de creencias religiosas. Lo que no sería posible es lo contrario: que existiesen sólidas creencias religiosas en aquellos cuya conducta moral sea dañina o indiferente para con el ser humano. Lo interpretó así alguna vez aquel trágico sacerdote guerrillero, Camilo Torres: "No sigamos discutiendo si el hombre es mortal o inmortal, cuando sabemos que el hambre sí es mortal". La raíz de esta convicción está, para mí, en la primera Carta del Apóstol Juan: "Si uno dice 'Yo amo a Dios', y odia a su hermano, es un mentiroso. Si no ama a su hermano, a quien ve, no puede amar a Dios, a quien no ve" (24).

El Gobierno ideologizará a todos, a través de la educación

Un alto personero del Gobierno formuló aquello de "Vamos a ideologizar, ¿y qué?" en referencia a la determinación de inculcar la interpretación de la realidad social y de la historia que tiene el equipo gobernante a las nuevas generaciones, a través de la educación. Debajo de la obvia prepotencia que expresa la frase, se esconde la infantil creencia de que sí podrían hacerlo; que sí podrían, como alguna vez formuló Stalin, actuar como "ingenieros de almas" (1). En correspondencia, he escuchado centenares de veces de labios de personas que rechazan a este Gobierno opiniones maximalistas –por ejemplo, recientemente a propósito de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación- en torno a la opción de retirar a sus hijos de las escuelas, incluso si estas son privadas y religiosas, para que no sean ideologizados sus vástagos, para que no "les laven el cerebro".

Sin lugar a dudas, las unas y las otras posiciones coinciden en el fondo en la cándida creencia de que la ideología sería como una especie de vacuna que una vez inoculada –la educación equivaldría a la fase de vacunación- activaría de modo imborrable en todos los que la reciban predisposiciones favorables hacia algunas cosas y rechazos frente a otras. Por cierto, la inexactísima idea del "lavado de cerebro" se hizo popular en el mundo occidental en la década de 1950, a partir de la guerra de Corea, pues la prensa popularizó la falsa noción de que los comunistas chinos y coreanos habrían desarrollado técnicas de adoctrinamiento que provocaban que los soldados norteamericanos a los que habían apresado se convirtieran en comunistas fervientes. Al cabo de los años se demostró que aquello era una fantasía (2). En cambio, lo que sí aplicaron esos soldados presos era la técnica de sobrevivencia del mimetismo, la misma vieja técnica que usaron los indígenas americanos frente a la evangelización forzada a la cual muchas veces fueron sometidos.

No es verdad que se pueda adoctrinar a todo un pueblo de manera permanente. Las ideologías no son vacunas. Parafraseando lo que dijo el otro: se puede convencer a unos pocos por mucho tiempo; se puede convencer a muchos por cierto tiempo; lo que no se puede es tener convencidos a todos por todo el tiempo. Naturalmente, los regímenes políticos pretenden tener convencidos a sus nacionales de que ellos lo están haciendo bien. Y los regímenes políticos de corte totalitario pretenden lograr no sólo la aprobación de sus ejecutorias, sino que la gente piense y sienta como sus gobernantes piensan y sienten. Si dijésemos que esto último representa a la fulana pretensión de ideologizar, cabe la pregunta: ¿es ello posible?

Examinemos dos ejemplos históricos, de distinto signo ideológico, ambos de larga duración. El primero, el franquismo, esa dictadura totalitaria de derecha que entre 1939 y 1975 atenazó a España. Su caudillo, Franco, pretendía que, a su muerte física, su régimen perduraría. Llegó a creer que lo tenía todo "atado y bien atado": No en vano, la orientación ideológica del sistema educativo, de unos medios de comunicación hegemonizados por el Gobierno y los mensajes de una Iglesia Católica matrimoniada en gran medida con el régimen, habían sido concordantes en transmitir la misma ideología. Pues bien, si el régimen duró treinta y seis años, pude ver por televisión, en los primeros meses del 2010, treinta y cinco años después de la muerte de Franco, la última de sus tanta muertes: ni más ni menos que a una grúa desmontando una estatua ecuestre suya ubicada en El

Ferrol, su pueblo natal... Toda la construcción ideológica del franquismo empezó a hacerse añicos apenas expiró el dictador. El regreso de la Pasionaria a España, los Pactos de La Moncloa, la nueva Constitución, el "destape", Almodóvar retratando a la "movida" madrileña, la victoria y posterior gobierno durante catorce años del PSOE de Felipe González, todo, todo ello ocurriendo en medio de los crujidos del parapeto jurídico, cultural e ideológico del franquismo que se derrumbaba...

Con el signo contrario, entre 1917 y 1991, se desarrolló, mineralizó y desintegró, con Rusia como eje, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A lo largo de setenta y cuatro años, es decir, tres generaciones, se enviaron a la psique de los habitantes de la URSS millones de millones de mensajes ideológicos, a través de la escuela soviética, que transmitía, bajo el enfoque conductista, los códigos del marxismo-leninismo-estalinismo; además de ello, los escasos medios de comunicación estuvieron controlados férreamente por el régimen y se dedicaron a difundir informaciones filtradas e interpretaciones unidimensionales. También, las distintas organizaciones sociales, económicas y políticas, al unísono, propagaban el mismo credo. ¿Resultados?

La URSS constituye la más fehaciente demostración de que no se pueden extirpar valores y rasgos intrínsecos del ser humano, como el de la libertad, por ejemplo. En 1991 se derrumbó el imperio soviético y, con él, su tinglado ideológico. Es cierto que permanecieron y permanecen unos pocos comunistas en Rusia; pero también salieron unos pocos por las calles de Moscú detrás de las banderas del Zar; unos cuantos más en las procesiones religiosas dirigidas por los popes ortodoxos; y la inmensa mayoría a caminar por las aceras para mirar con avidez tras las vidrieras de los nuevos grandes comercios que mostraban las mercancías de consumo masivo del supuestamente erradicado capitalismo. La realidad fue que, paradójicamente, los personajes que más demostraron estar poseídos por los valores del capitalismo, incluso en su versión salvaje, fueron precisamente los jerarcas y tecnócratas del aparato estatal defenestrado; los guardianes por excelencia de la ideología hegemónica a lo largo de setenta y cuatro años demostraron que eran ellos los menos permeados por la misma...

Sigamos abordando el fondo del asunto, preguntándonos si el sistema educativo puede ser o no un aparato institucional eficiente para reproducir los valores e interpretaciones de la élite hegemónica de una sociedad, es decir, si este sistema puede trasmitir con éxito la ideología de quienes detentan el poder en una sociedad. Sobre este tema, toneladas de tinta se han vertido sobre el papel y las teorías cruzan todo el espectro. Algunas son inocentonas, postulando que la escuela es neutra, que está más allá del bien y del mal, que ella puede transmitir valores universales desligados de los intereses de grupos sociales y políticos que existan en su sociedad. Están también las teorías libertarias que señalan que los procesos educativos pueden y deben generar personas críticas y rebeldes frente a las instituciones existentes en su sociedad, y por eso postulan una educación crítica, radical y hasta revolucionaria. En el otro extremo, están las que plantean, con un criterio determinista, que "La escuela es un aparato ideológico del Estado" (3), que reproduce o los valores del capitalismo o los valores del proletariado, en los regímenes socialistas. Discutir estas teorías a fondo implicaría redactar un libro ad hoc, lo cual no está planteado.

En todo caso, mi posición al respecto la derivo no de matrices teóricas preestablecidas, sino de los resultados que empíricamente arroja un desprejuiciado análisis fenomenológico de lo que ocurre en los sistemas educativos. Lo primero que se aprecia es que las

escuelas no son fábricas. De ellas no se extrae con seguridad tal o cual tipo de productos, a partir de la aplicación rigurosa por unos operarios disciplinados de tales o cuales tecnologías estandarizadas sobre materias primas inertes. En las escuelas, por el contrario, suele ocurrir que unas cosas piensan y quieren el señor Ministro —que decide las políticas- y unas pocas decenas de diputados -que elaboran las leyes- y otras cosas muy diversas entienden, sienten y quieren los centenares de miles de docentes que deben trasmitir lo que los primeros decidieron.

Ese gigantesco cedazo humano, el cuerpo docente, debe traducir, a su vez, a millones de estudiantes los grandes propósitos y contenidos emanados de las altas esferas del Estado. Se impone en este tránsito el inevitable adagio latino: "Traductio, traditio", toda traducción es una traición, es decir, la capacidad de los centenares de miles de docentes para desfigurar y transfigurar -aun por parte de aquellos que sólo quisiesen obedecer- las normas y directrices recibidas, es infinita. Pero incluso -en un supuesto negado por la realidad- si esa trasmisión se hiciese con uniformidad y fidelidad militares por parte de los maestros, siempre quedaría luego un formidable escollo en orden a la inculcación eficiente de la ideología que los líderes gubernamentales aspiran se convierta en hegemónica: la psique heterogénea, huidiza y arisca de los niños y jóvenes. Estos, a su vez, desde las peculiares trincheras de sus subculturas, generalmente refractarias a los modales y modelos de los adultos, suelen escuchar los mensajes y discursos de los docentes con el espíritu que una vez dibujó sarcásticamente Nicanor Parra en un gracioso poema sobre los profesores y el currículum. Decía allí Parra que para los adolescentes las preguntas, respuestas y orientaciones de sus profesores "pasaban gloriosamente por nuestras orejas / como agua por espalda de pato / sin perturbar la calma del universo" (4).

¿Qué ocurre en la realidad de los sistemas educativos? Que ellos son, día a día, soterrada pero realmente, un gigantesco hervidero de contradicciones y conflictos entre centenares de seres humanos en cada plantel, que convierten, a la postre, a esos sistemas educativos en factores funcionales e infuncionales, a la vez, para con los intereses de los grupos hegemónicos de poder. Sí, indudablemente que las ideas o ideologías dominantes son las que más se difunden en el sistema educativo y alguna parte de ellas suele ser aceptada y asimilada por los estudiantes. No en vano, el currículum oficial lo determina el ministerio educativo del Estado. Sirve, también, el sistema educativo para catalogar y canalizar a los estudiantes por los distintos ramales del sistema, seleccionando a unos y otros como hábiles o no para obtener tales o cuales certificados de competencias que, a su vez, les abren o no unas u otras puertas laborales. También posee cierta eficacia el sistema educativo para "acostumbrar" a las nuevas generaciones, para troquelar en ellas ciertos hábitos de comportamiento, esto es, para acoplarlas a las rutinas, costumbres y conductas estandarizadas en una sociedad dada. En tales sentidos, sí se comporta el sistema educativo como un aparato funcional a la lógica y a los propósitos del Estado.

Pero no se puede desconocer que tanto en Venezuela como en Francia, en China como en Chile, en cualquier sociedad, en distintos momentos de su historia han acaecido las llamadas "rebeliones" estudiantiles, como episodios de trascendencia histórica y con mucha más recurrencia, situaciones conflictivas donde el movimiento estudiantil se enfrenta al respectivo gobierno. Tal constante demuestra el fracaso del propósito de "ideologizar" a los jóvenes, de tornarlos fieles defensores de la conservación del estatus quo socio-político. En realidad, estos conflictos y hasta rebeliones estudiantiles contra el modelo social en el que viven —de derecha o izquierda- se deriva y derivará siempre del hecho de que el grupo social estudiantil —incluso por más totalitaria que pudiese ser una

sociedad- siempre manejará mucha más información que el resto de los grupos sociales y, además, estará constantemente ejercitando técnicas y métodos de análisis de la realidad como parte de su labor formativa. El resultado es evidente. Si vendes tomates y piñas tal vez algún día protestes o tal vez no lo hagas nunca. Pero si día a día, en tus años mozos, recibes información y teorías y debes analizarlas y compararlas, será inevitable que unos cuantos individuos del universo estudiantil se conviertan en críticos de su sistema sociopolítico y líderes reformistas o revolucionarios en relación con él. Adicionalmente, de la dinámica intrínseca del sistema educativo —sistema de premios y castigos, evaluaciones con frecuencia punitivas, fracasos escolares, deserciones del sistema- emergen unos cuantos frustrados y resentidos, proclives a desarrollar conductas contrapuestas con el orden ideológico-político de su sociedad.

¿Qué podría ocurrir entonces en Venezuela, a partir de la confesa y jaquetona pretensión del Gobierno Nacional de "ideologizar" a los estudiantes? Veámoslo ahora mediante un análisis específico que plantee, en primer lugar, en palabras de los jerarcas del régimen, lo que ellos desean lograr y, posteriormente, los cinco formidables obstáculos que tienen para conseguirlo.

El primero que se atrevió a usar el concepto fue el Ministro de Educación Héctor Navarro, en el 2001, al señalar que "nosotros tenemos que enseñar lo que es el significado de una República, eso es política y es ideologizar. Y la nueva Ley Orgánica de Educación tiene que ser, en ese sentido, ideologizadora y política" (5). De esta versión de una ideología meramente republicana, se pasó a identificar república con socialismo, tal como lo explicó, en el 2006, el segundo Ministro de Educación, Aristóbulo Istúriz: "Es necesario tener un piso ideológico y político, pues sin política no hay pedagogía y sin ellas no hay educación (...) El Estado es quien debe formar ciudadanos de acuerdo con su teoría política, de acuerdo a su visión de República (...) Cada maestro tiene que estar casado con el modelo de República y nuestra ideología política tiene como objetivo construir la ideología socialista del siglo XXI" (6). Más adelante, en el 2008, el tercer Ministro de Educación, Adán Chávez, a propósito de la difusión del luego abortado diseño curricular "bolivariano", insistió en el tinte sedicentemente socialista de la ideología que habría que inculcar en el sistema educativo: "A la ideologización no hay que tenerle ningún temor. Lo que está plasmado en el currículum y en los textos es la visión del hombre nuevo que el país necesita, la de los valores socialistas en contra de los del capitalismo" (7).

Todo lo cual ha estado sustentado en la prédica del Presidente Chávez, durante los primeros años en una suerte de neo-republicanismo bolivariano y, desde el 2005 en adelante, en un sui generis "Socialismo del siglo XXI". Ubicados ya en esta, por ahora, ultima etapa del devenir ideológico del régimen, valga citar partes del discurso del Presidente Chávez en el acto de graduación, en el 2009, de 366 educadores venezolanos que obtuvieron su maestría en educación en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe, adscrito al Ministerio de Educación de Cuba. En ese acto dijo: "Hemos estado regidos por la educación burguesa, hoy estamos graduando a los educadores para la liberación, la educación liberadora de Venezuela, que no es otra que la educación socialista". Por eso les hizo jurar a los graduandos que debían "luchar con las armas maravillosas de la educación liberadora, el estudio, la pedagogía, de las luces, de la moral, como polos de la república nueva, de la república socialista" (8).

Siendo tales las directrices impartidas desde las alturas del poder, resultan hasta normales -por aquello de que en toda circunstancia siempre habrá quienes pretendan ser más

papistas que el Papa- los extravíos conceptuales delirantes en los que suelen incurrir fanatizados funcionarios y organismos gubernamentales de menor jerarquía, llegando, por ejemplo, a sostener el Centro Nacional del Libro, adscrito al Ministerio de la Cultura, mediante un comunicado, que: "Escribir y leer son esencialmente prácticas socialistas. Si bien es cierto que forman parte de un acto íntimo en el que se despiertan valores y códigos desde una perspectiva muy personal, también contribuyen a crear una red de textos y lecturas donde se reflejan valores que responden a una realidad compartida. Desde este punto de vista, ambos actos son colectivos y deben servir para que los hombres y mujeres cultiven el sentido de asociación con los otros..." (9).

¿Se podrá imponer esta ideología gubernamental de manera masiva y perdurable? Además de los criterios y ejemplos que antes expliqué, me permito colocar sobre el tapete otras cinco razones, de tenor endógeno, para refutar la ingenua creencia de que ello sería posible e inminente, conseja en la que parecen coincidir muchos tirios y muchos troyanos, a saber: a) la intensa variabilidad del modelo ideológico chavista que dificulta enormemente su codificación y enseñanza; b) las fuertes contracciones internas de ese modelo, entre sus barnices cristianos y marxistas y entre sus barnices bolivarianos y marxistas; c) el anacronismo retrógrado de un constructo ideológico muy del siglo XIX, tratando de erigirse en hegemónico en el siglo XXI; d) las incongruencias notorias entre la ideología predicada y la realidad material en la que se mueven el pueblo y los gobernantes; e) los conflictos y contradicciones que experimentan los docentes, indispensables difusores del molde ideológico que se quiere imponer, tanto con el modelo como con sus autores. Comencemos.

a) Intensa variabilidad del modelo: El modelo ideológico no es otro que el chavista. Es el que Chávez ha venido construyendo. No es constante, va variando según mutan los ropajes con los que el personaje considere necesario ir cubriendo púdicamente el verdadero centro de su doctrina: el personalismo caudillista y militarista, el universo centrado en su ego mesiánico. El problema para sus seguidores es que en una primera etapa pública, digamos de unos diez años, entre 1994 y el 2004, el atuendo externo de la ideología chavista era el denominado "árbol de las tres raíces", el pensamiento de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora. A ese condumio se le agregó, es indudable, la concepción fascista de Norberto Ceresole en torno a la tríada caudillo-ejército-pueblo y gotitas de múltiples fuentes, entre ellas, por ejemplo, las del oscuro autor del deleznable texto El oráculo del guerrero. Porque Chávez siempre ha sido reacio a dibujar un modelo ideológico nítido. Así se lo explicó a Blanco Muñoz a mediados de la década de 1990: "Pudiésemos ampliar esto y no hacer tres, sino quinientas fuentes (...) Porque del marxismo hay que beber, del planteamiento liberal, del estructuralismo hay que beber. De muchas corrientes. Del cristianismo, hay que beber, de los pensadores clásicos de la humanidad. Son fuentes. Cuando nosotros hablamos de estas tres figuras, hablamos de tres raíces" (10).

Ahora bien, desde el 2005 en adelante, cuando Chávez decidió vestir su proyecto político con la ideología del "Socialismo del siglo XXI", asumió otra trilogía de doctrinas como sus favoritas: las de Marx, Cristo y Bolívar. Todo lo cual no ha sido óbice para que le introduzca a este nuevo "sancocho" ideológico ingredientes de las despensas de Fidel Castro, de Velasco Alvarado, Mao Tse Tung, Francisco de Miranda, Alí Primera, del Libro Verde de Ghadafi, de Ernesto Ché Guevara y Antonio Gramsci, por sólo citar algunos.

En esta etapa el peso de la balanza se inclina hacia los autores comunistas. Así por ejemplo, cuando hace unos tres años los obispos venezolanos emplazaron al Presidente Chávez para conocer a que tipo de socialismo estaba apuntando, éste les respondió diciendo que les enviaría a su fiel subalterno Jesse Chacón con una caja contentiva de varias publicaciones de Marx, Engels y Lenin, para que entendiesen de qué socialismo hablaba. Y hace poco regañó a sus seguidores por no leer y les ordenó: "¡Vamos a estudiar, aquí está el Manifiesto Comunista! (...) Hay cursillo y yo seré el evaluador" (11). Bolívar sigue formando parte de la nueva trilogía, porque aun se mantiene el antinatural matrimonio del "socialismo bolivariano", pero también intenta canonizar a los pensadores comunistas con planteamientos del siguiente tenor: "Yo voy a llevar a Venezuela hacia el Socialismo, con el pueblo y con los trabajadores, no hacia el capitalismo. Ni se negocia la Revolución ni se negocia el Socialismo, para nada, porque cada día estoy sencillamente más convencido que el Socialismo es el Reino de Dios aquí en la tierra, lo que Cristo vino a anunciar, sólo que entonces no se hablaba de Socialismo, ese es un término del sigo XIX, el Socialismo utópico...el Socialismo científico, desarrollado por ese genio que fue Don Carlos Marx, por ese otro genio que fue Don Federico Engels, y luego llevado a la práctica por ese otro genio que fue Vladimir Lenin, y ese otro genio cercano a nosotros que se llama Fidel Castro (...) Léanse el Sermón de la Montaña para que ustedes vean, yo lo pondría de prólogo o de introducción al Manifiesto Comunista..." (12).

A la postre, brotan las preguntas prácticas para aquellos que tuviesen que enseñar y aprender la ideología chavista en el sistema educativo: ¿Cuál es exactamente la ideología a trasmitir y a aprender desde el 2010 en adelante? ¿No será acaso modificada la última versión de la misma por nuevas ocurrencias, conveniencias o iluminaciones del personaje que le da origen? ¿Acaso alguien ha podido codificar una síntesis integradora que debería existir entre tantas corrientes heterogéneas que en ella se revuelven? ¿Acaso alguien ha podido derivar de ese código integrado de doctrinas —en el supuesto negado que existiese-textos pedagógicamente asequibles a niños y jóvenes?

b) Las contradicciones internas del pretendido modelo ideológico chavista: Alguna vez citó el Presidente Chávez un texto muy valioso del poeta norteamericano Walt Whitman: "Me contradigo, ¿y qué? Soy humano, contengo multitudes" y nunca mejor citado que en su caso. Y no tanto porque el personaje contenga multitudes, sino porque los sucesivos "sancochos" ideológicos que va pariendo no resisten el más mínimo análisis desde el punto de vista de su coherencia e integración. Afirmo —probarlo llevaría a hacer otro libro- que suele Chávez "tomar el rábano por las hojas" en sus acomodaticias y superficiales interpretaciones de la doctrina de los personajes históricos de los cuales usa y abusa en sus andanzas de alquimista ideológico. Pero, además de ello, tampoco se molesta en argumentar cómo es que podrían compatibilizarse las aristas claramente contradictorias del pensamiento de tales personajes.

¿Cómo podría compaginar el mensaje central de Cristo en torno al amor y el perdón con sus permanentes incitaciones a la violencia y la lucha de clases, basándose explícitamente en las tesis de Marx? ¿Cómo conciliar las tesis de Bolívar y de Marx sin desfigurar burdamente las posiciones de ambos? Pues en otra parte he explicado que si para Marx "La historia de todas las sociedades existentes hasta el presente es la historia de la lucha de clases", en cambio, Bolívar se enfrentó con Manuel Piar precisamente porque éste, según Bolívar, se había dedicado a "proclamar los principios odiosos de la guerra de colores (...) instigar a la guerra civil. El General Piar con su insensata y abominable conspiración sólo ha pretendido una guerra de hermanos" (13). En realidad, ambos

personajes, Bolívar y Marx, son antitéticos en sus respectivas interpretaciones de la historia. El primero, liberal, se adhería a la matriz idealista. El segundo, desarrolló la del materialismo histórico. ¿Cómo hablar de un bolivarianismo socialista? Pero más aún, expresamente Marx escribió una denigrante biografía de Simón Bolívar, al cual calificó luego en una carta como el "caballa más cobarde, brutal y miserable" (14) que haya parido la historia. ¿Cómo pueden entonces atreverse a hablar de un socialismo bolivariano pateando a la historia, a los dos personajes y a la inteligencia de los receptores de tal mensaje bizarro?

c) Una ideología del siglo XIX para el siglo XXI: Una tercera razón por la que la ideología gubernamental muy difícilmente penetraría profundamente la psique de las nuevas generaciones es por su abierto anacronismo. Y no digo esto ahora por los conceptos básicos de las grandes doctrinas (marxismo, bolivarianismo, cristianismo) que el chavismo invoca. Porque allí habría de todo: conceptos aun válidos y otros desechables, revueltos sin integración adecuada, por imposible en varios sentidos, como ya indiqué. No digo lo de anacronismo por eso. Lo afirmo porque otro tipo de categorías y símbolos fuertemente típicos de la ideología chavista, lo que podría llamar su iconografía y su escenografía que, en realidad, es lo que perciben las grandes masas y no las sutilezas teóricas, ese tinglado de indicadores de la mentalidad de Chávez, es ranciamente anacrónico.

Chávez demuestra cada vez más lo alejado que está de la sensibilidad y del imaginario del venezolano del siglo XXI. El es un personaje que despotrica del uso del Playstation y clama por sustituirlo por el trompo; es quien recomienda usar velas para enfrentar los apagones y totumas para bañarse en medio del racionamiento; es quien nos vende el mito de los hombres a caballo, como Bolívar tramontando los Andes, Zamora incendiando los matorrales barineses y su abuelo, Maisanta, correteando delante de la soldadesca gomecista. Tratar de vender la mitología de los hombres a caballo en una Venezuela urbana en un ochenta y cinco por ciento es no entender que casi ningún niño de hoy ha visto de cerca un caballo o jugueteado con una morrocoya...

Hay algo que tiene que tener una ideología que vaya a germinar y echar raíces en la psique de un pueblo: representar una esperanza de progreso para el futuro. De allí que un ideólogo que se llene la boca destacando las maravillas del trueque es un ideólogo demasiado trasnochado, porque en las relaciones comerciales esa fue la primera y antiquísima etapa. Luego del trueque vinieron las transacciones hechas en monedas de cobre, níquel, plata u otras distintas aleaciones. Posteriormente, se usaron los billetes de banco; luego los cheques; más adelante y muy recientemente, el dinero plástico y, por ultimo, las transacciones virtuales, por Internet. No tiene capacidad de impactar positivamente el imaginario colectivo de las nuevas generaciones una atrasada ideología que se basa en ofertas tan regresivas como el trueque, en una sociedad que, como ya expliqué en otro capítulo, tendrá para el año 2012 a un 56% de todos sus habitantes como usuarios de Internet.

e) Incongruencias entre la ideología gubernamental y la vida real de los venezolanos: Para que una ideología cale y se enraíce en la mente de las personas, se necesita que no existan grandes fisuras entre sus dichos y los hechos de quienes los emiten. Particularmente son, para hablar del ámbito escolar, los jóvenes muy sensibles ante este tipo de incongruencias. Si las aprecian como muy de bulto, su típica respuesta será la iconoclasta frente a las doctrinas a las que se les quiera atraer. No abundaré en

comentarios sobre este nuevo obstáculo para que pueda difundirse con éxito la ideología oficial. Pondré sólo un par de ejemplos, entre muchos, ambos relacionados. Un eje de la ideología chavista es el rechazo al enriquecimiento material, pues él sería propio del capitalismo, defendiéndose en cambio una suerte de igualitarismo en la austera pobreza, tal como reitera en sus homilías políticas el gran predicador. También, como signo distintivo de la nueva "moral revolucionaria" se la contrasta con un presunto pasado tenebroso de corrupción administrativa. Este discurso queda corroído cuando los ciudadanos y los estudiantes se enteran que los jerarcas del régimen ganan salarios decenas de veces superiores al salario mínimo, o cuando descubren que los funcionarios gubernamentales se hacen propietarios de lujosos vehículos y mansiones, o cuando ven con estupor que empresarios vinculados íntimamente con el Gobierno son atrapados con las manos en valijas contentivas de centenares de miles de dólares.

e) Ni los ministros ni los diputados imparten clases: Me refiero con esto al hecho de que la tarea cotidiana de trasmitir una ideología oficial está en manos de los docentes. Es verdad, algunos entre el medio millón que en este campo laboramos, desde el preescolar a la universidad, siguen a pies juntillas el discurso oficial. Pero la inmensa mayoría no lo hace así. Por la sencilla razón de que el currículum oficial todavía sigue siendo el mismo que se estableció en 1997. Este Gobierno no ha tenido ni la capacidad técnica ni la fuerza política para reescribirlo y adaptarlo a su visión de la realidad y del futuro deseable. Está, eso sí, tratando de seducir y convencer a los docentes. Pero sus ensayos han sido francamente patéticos en cuanto a sus logros. Lo tiene muy difícil, no sólo por la combinación de las cuatro razones anteriores sino porque a los inevitables agentes de la ideologización, los docentes, no los han tratado bien laboralmente hablando. Les han regateado, mezquinado sus derechos, lo que les ha reducido sensiblemente su calidad de vida. De manera que se le dificulta en extremo al Gobierno contar, de entre ellos, con muchos predicadores entusiastas de un socialismo bolivariano chavista.

Nuestros docentes viven entre las penurias económicas, el sobre-trabajo para poder subsistir con algún decoro y las presiones gubernamentales. Como lo veremos más adelante, laboran muy estresados, en medio de frustraciones, temores y conflictos. Si algún porcentaje de ellos, por sentido de sobrevivencia a través del mimetismo, se decidiese a ser portavoz de la ideología oficial, no tengo dudas que tal operación lograría escasos frutos. Porque no hay nada más ineficaz para convencer a un joven sobre una doctrina o un cuerpo de valores que un educador que lo hiciese por oportunismo o bajo presión psicológica.

De manera que del fondo de lo que venimos hablando, de la capacidad del Gobierno de hacer de cada niño "un futuro Chávez" —como en infeliz confesión pública expresó Jacqueline Farías era el propósito gubernamental- no tengo la más mínima duda del descomunal fracaso para alcanzarlo masivamente. Podrá este Gobierno y estos líderes nominalistas creer que lo están logrando si el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) ahora es rebautizado como el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES); o si se cuentan ahora por centenares de miles los estudiantes inscritos en universidades que ellos creen "suyas", como la UBV, la UNEFA, la UNELLEZ, la USR y otras.

00000000000000000

Sin embargo, se les escaparán por entre los dedos las almas de esos estudiantes a estos fallidos "ingenieros de almas". Vistió Franco de azul a sus falanges; de negro Mussolini a sus escuadrones fascistas; de color pardo a sus huestes Hitler. Aquí los están obligando a

graduarse vestidos de rojo. Pero, insisto, en pasando los días y los años, ¿de qué color fue que lograron teñirle el alma a los unos y a los otros? De ninguno. Porque las ideologías, termino como inicié, no son vacunas.

Y, por cierto ¿por qué este Gobierno que ahora se dice socialista y seguidor de Marx, emplea tan inapropiadamente el término "ideología"? Me explico: yo he usado el concepto no desde un enfoque marxista, sino con un sentido lato, ecléctico, entendiendo por ideología el conjunto articulado de creencias, interpretaciones y valores que se tengan sobre el pasado, presente y futuro de una sociedad. Pero es que yo no me he definido como marxista y, en cambio, el Presidente Chávez sí acaba de asumirse como tal, al igual que también como cristiano y bolivariano.

Siendo ese el caso, no debería el chavismo irrespetar tanto al legado marxista pues, como muy prolijamente explicó entre nosotros ¡desde hace cuarenta años! el nunca bien ponderado filósofo y poeta Ludovico Silva, la palabra ideología era una mala palabra para Carlos Marx. Lo mostró, con base en abundantes documentos de Marx y Engels, Ludovico Silva en su *Teoría de la ideología*: "forman parte de la ideología de una sociedad sólo aquellas formas espirituales destinadas, de un modo u otro, a ocultar y deformar, a invertir y mistificar (que decía Marx) todo cuanto ocurre en la estructura socio-económica" (15). Y siendo así que la ideología dominante en una sociedad la segrega el grupo hegemónico para apuntalar su dominio material también con el dominio espiritual, tal como Marx desarrolló en *La ideología alemana*, explicaba Silva que Marx "oponía la conciencia de clase a la ideología" (16). Por eso, la expresión "ideología revolucionaria", desde el punto de vista marxista, implicaría una contradicción en los términos (17). No podría ser revolucionaria una ideología ya que ella, por definición, no es otra cosa sino una tergiversación sesgada y mitificada de la realidad, útil para ocultar y embellecer los intereses de la clase dominante.

Parecidamente, también para Marx son términos opuestos los de ciencia e ideología. Lo explicaba así Ludovico Silva: "La distinción entre ideología y ciencia proviene, así, de que si el papel de la ideología es un papel encubridor y justificador de intereses materiales, el papel de la ciencia en cuanto tal consiste en lo contrario, esto es, en analizar y poner al descubierto la verdadera estructura de las relaciones sociales" (18). Este es el último de los problemas para los "ideologizadores" convictos y confesos. Si quieren ser marxistas, no se pueden dedicar a ideologizar porque ello es lo opuesto, según Marx, a la labor de desarrollar conciencia y de practicar actividades científicas. Entonces, o sacan a Marx de su sancocho ideológico o, si se asumen marxistas, deben empezar por estudiar con alguna seriedad a Marx y, por ende, abjurar de su bastarda pretensión ideologizadora.

Notas de la Primera Parte

Capítulo 1

- 1. En: Antología documental de Venezuela (introducción y compilación de Santos Rodulfo Cortés), tercera edición, Editorial Pregón, Caracas, 1971, pp. 216-217
- 2. Citado en: Rafael Fernández Heres. *La instrucción de la generalidad 1830-1980*, tomo I, Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas, 1981, pp. 290-291
- 3. El propio Presidente Hugo Chávez, licenciado en Ciencias y Artes Militares desde mediados de los años setenta, también intentó décadas atrás graduarse en un postgrado de la Universidad Simón Bolívar, en cuyo fallido empeño contó con la tutoría académica del Dr. Jorge Giordani
- 4. José Joaquín Brunner. Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990, p. 51
- 5. Ibidem, p. 79

- Carmen García Guadilla. Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, segunda edición, Ediciones CRESALC /UNESCO, Caracas, 1997, p. 263
- 7. Ver: Leonardo Carvajal. "Inversión de recursos y rendición de cuentas", en: Varios, *Ideas para el debate educativo*, FUNDAINVED-Consejo Nacional de Educación, Caracas, 1997, p. 142. Los datos para este cuadro los tomé del *Informe Mundial sobre la Educación*, UNESCO, 1995, pp. 146-149
- 8. Juan Carlos Navarro y Ramón Piñango. *La formación de los recursos humanos en Venezuela,* mímeo, IESA, Caracas, 1991, p. 3
- 9. Carmen García Guadilla. Op. cit., p. 261
- 10. Adriana Cortés. "26.000 gerentes y 90.000 profesionales están sin trabajo en Venezuela", *El Nacional*, 27-02-2000, E-1
- 11. La tasa de retorno de la educación, según Juan Carlos Guevara, sería "la tasa a la cual el flujo de ingresos que se generará por haber adquirido un cierto nivel de conocimientos y de destrezas, se [compara] con los recursos invertidos en el proceso educativo (costo directo) más los ingresos que se dejaron de generar durante el tiempo aplicado al aprendizaje (costo de oportunidad). Esta variable es particularmente relevante puesto que sirve como señal a los potenciales estudiantes de cuán rentable resulta educarse". Juan Carlos Guevara. "La educación y el crecimiento económico", revista *Temas de coyuntura*, No. 39, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB, Caracas, junio de 1999, p. 121
- 12. Donald R. Winckler. La Educación Superior en América Latina, Banco Mundial, Washington, 1994, p. 36
- 13. Banco Mundial. Venezuela en el año 2000: educación para el crecimiento económico y equidad social, Banco Mundial, Informe No. 11130-VE, circa 1994, p. 117
- 14. AGROPLAN. Estudio del mercado laboral, FUNDAYACUCHO, Caracas, 1998, p. 23

- 15. Leonardo Carvajal. "De ciento setenta y seis, una...", El Diario de Caracas, 23-10-1994, p. 6
- 16. Leonardo Carvajal. "Italia está en América del Sur", El Diario de Caracas, 20-08-1992, p. 4
- 17. Ver: Instituto de Estadística de la UNESCO. Compendio mundial de la educación 2006. Montreal, 2006, p.128
- 18. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Serie histórica de matrícula de pregrado (1960-2008) por dependencia, en línea: http://estadisticasieu.mes.gob.ve:8180/dwmppes/pages/datamart/ies, obtenido el 23-04-2010
- 19. Rigoberto Lanz. "La calidad es primero". El Nacional, 19-12-2004, A-9
- 20. Entrevista hecha a Samuel Moncada, en el libro de Claudia González Gamboa y Oscar Battaglini Suniaga. 40 años de autonomía, Ediciones del Rectorado de la UCV, Caracas, 2000, pp. 114-115
- 21. "Chávez: no estoy de acuerdo con la Prueba de Aptitud Académica", *El Nacional*, 20-08-1999, D-4
- 22. Luis Fuenmayor Toro. "¿La universidad para todos?", semanario La Razón, 31-07-2005

0000000000000000

- Ver: "Ucevistas protestaron desnudos en contra del Proyecto de Ley de Educación Superior", El Nacional, 05-08-1998, C-3; "Universitarios desnudan rechazo ante el PLES", El Universal, 05-08-1998, 1-18.
- 2. Ver: "Universitarios vaciaron vejigas sobre el PLES", El Universal, 19-08-1998, 1-21
- 3. Ver: "FEDECAMARAS y universidades rechazan Proyecto de Ley de Educación Superior", El Nacional, 30-01-1998, C-2; "Declaración de la AVERU respecto al Proyecto de ley de Educación Superior", El Nacional, 25-02-1998, D-3; "Facultad de Educación de la UCV también cuestiona Proyecto de Ley", El Nacional, 05-02-1998, C-3; "FEDECAMARAS rechaza nueva Ley de Educación Superior", El Globo, 30-01-1998, p.11 (bajo este titular se cubren en ese medio dos informaciones: una proveniente de Frank De Armas, vocero de FEDECAMARAS; y otra, la que generó el Núcleo de Autoridades de Post Grado de las universidades del país, entre las cuales figuraba Héctor Navarro, por entonces Coordinador de los estudios de Post Grado de la UCV. Dice esa noticia, con foto incluída, que ese grupo de autoridades académicas de Post Grado "expresó la adhesión de ese organismo a las críticas de FEDECAMARAS"); Luis Ugalde, "¿Nueva Ley de Educación Superior?", El Universal, 17-02-1998; Tulio Ramírez, "¿En peligro la autonomía universitaria?", El Nacional, 15-02-1998, A-4.
- 4. "Cámara de Diputados se enfrenta por el PLES", El Universal, 13-08-1998, 1-23
- 5. Ver: "Parlamentarios coinciden en diferir PLES", El Universal, 25-08-1998, 1-2
- Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Deporte y Recreación de la Asamblea Nacional Constituyente. Exposición de motivos y proyecto de articulado para el texto constitucional sobre la educación, cultura, ciencia y tecnología, deporte y recreación, mímeo, Caracas, 1999, p.5

- 7. "Gobierno refinanciará pasivos laborales", El Universal, 24-08-1997, 2-1
- Antonio Luis Cárdenas Colménter. "La injusta gratuidad", El Universal, 12-11-1997. El Ministro Cárdenas recogió luego este artículo en su libro Educación para todos, Fondo Editorial IPASME, Caracas, 1998, pp. 327-328
- Juan Carlos Navarro. "¿Quién se beneficia en Venezuela del gasto público en educación?", Boletín del Centro para el Desarrollo de Recursos Humanos, No. 2, IESA, Caracas, febrero de 1993, p. 3
- 10. Fernando Reimers. Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI, mímeo, s.l., junio del 2000, p. 16
- 11. Jonathan Coles y Josefina Bruni Celli. *Informe de progreso educativo en Venezuela,* mímeo, IESA, Caracas, 2002, p. 10
- 12. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Avances del Gobierno Bolivariano en materia de Educación Superior, mímeo, Caracas, abril del 2008, p. 7
- Ver: "80% de los estudiantes ucevistas pertenecen a la clase media", El Nacional, 27-05-2008, Cuerpo U, pp. 4-5. Ver también, en la misma línea: "Los bachilleres más pobres no intentan entrar en la UCV", El Nacional, 25-04-2005, B-15
- 14. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Op.cit., p.8

• • • • • •

- Samuel Darío Maldonado. Poesías, Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes, Caracas, 1970, p. 213
- Conversaciones con Carlos Andrés Pérez, (reportaje de Alfredo Peña), vol. I, Editorial Ateneo de Caracas, 1979, p. 17
- 3. Leonardo Carvajal. "No existen claveles azules", El Diario de Caracas, 23-11-1992, p. 4
- Arnaldo Esté. El aula punitiva, segunda edición, TEBAS-Gobernación del Estado Zulia, Maracaibo, 1996, p. 235
- Leonardo Carvajal. "Otra escuela, otra era civilizatoria", ponencia presentada en el evento Visionarios 98, Caracas, abril de 1998. Luego, publicada como parte del libro del mismo autor Para transformar la educación, Publicaciones UCAB, Caracas, 2000, p. 197
- "En 2012 más de 50% del país estará conectado a Internet", El Nacional, 20-03-2010, Ciudadanos, p. 4
- Citado en: Marcelino Bisbal. "Educación, medios de comunicación e informatización de la sociedad", capítulo del libro colectivo, *Ideas para el debate educativo*, FUNDAINVED-Consejo Nacional de Educación, Caracas, 1997, p. 204
- 8. Datos citados en: Ibidem, p. 208

- Oswaldo Capriles. "El negocio de la ilusión. Radiotelevisión en la Venezuela de hoy", 1991. Citado en: *Ibidem*, p. 210
- Jesús María Aguirre. "La violencia programada en televisión y su influencia en los niños",
 1986. Citado en: *Ibidem*, pp. 209-210
- 11. Marcelino Bisbal. "Perspectivas de la comunicación en el siglo XXI", en el libro colectivo Ética de la comunicación y responsabilidad social en el siglo XXI, UCAB-Fundación Konrad Adenauer, Caracas 2009, p. 38
- 12. Citada en: Ibidem, p.39
- 13. Daniel Bell. "Internet y la nueva tecnología", 2000. Citado en: Ibidem, pp. 40-41
- 14. Marcelino Bisbal. "Educación, medios de comunicación e informatización de la sociedad", en: *Ideas para el debate educativo*, p. 214
- 15. Ver: Alejandro Del Mar. "Revolución tecnológica y EduComunicación", en: Ética de la comunicación y responsabilidad social en el siglo XXI, p. 107
- Leonardo Carvajal, en la Presentación del libro colectivo, La educación venezolana: historia, pedagogía y política, Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, Caracas, 1996, p. 16
- 17. Leonardo Carvajal. "Otra escuela, otra era civilizatoria", en: *Para transformar la educación,* Publicaciones UCAB, Caracas, 2000, p. 205

•

0

- Ver: Ministerio de Educación. Resolución No. 12 sobre política para la formación docente, mímeo, Caracas, 1983, p. 5
- 2. Ibidem, p. 2
- 3. Idem
- "Proyecto de Comunidad Educativa está en discusión", (entrevista a Rodrigo Chaves), El Universal, 06-06-2001, 1-6
- 5. Idem
- 6. Comisión Promotora Nacional de la Constituyente Educativa. *Proyecto Educativo Nacional,* (versión preliminar), Ministerio de Educación, Caracas, octubre 1999, pp. 39-41
- 7. *Ibidem*, pp. 39-40
- 8. Carlos Lanz Rodríguez. El papel de las redes sociales en la superación de la exclusión y la injusticia social, mímeo, Caracas, s/f, p. 3
- Ver: Dirección Nacional de Comunidades Educativas. Propuestas de la nueva Resolución para comunidades educativas, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), Caracas, s/f, pp. 10 y 17

- 10. Ver: La Comunidad Educativa Bolivariana, papel de trabajo emanado del MECD, Caracas, 24-02-2005, artículos 1, 5 y 27
- 11. Equipo de trabajo de coordinadores de Comunidades Educativas. *Jornada de Trabajo sobre la discusión de la modificación y/o cambios de la Resolución 751*, mímeo, 2007, artículo 5
- 12. Ibidem, artículo 3
- 13. Javier Duplá s.j. "Lugar social del docente", en: Varios. *Doce propuestas educativas para Venezuela*, UCAB-Fundación Polar, Caracas, 1995, p. 117

- Ver: Ministerio de Educación. Plan de acción, enero de 1995. Publicado también en el libro de Antonio Luis Cárdenas Colménter. Educación para todos (documentos de una gestión), Fondo Editorial IPASME, Caracas, 1998, p. 24
- 2. "Comenzó la revolución educativa", El Mundo, 17-09-1999, cuerpo 1, p. 7
- Agustín Blanco Muñoz. Habla el comandante Hugo Chávez Frías, UCV, Caracas, 1998, p. 34
- 4. Idem
- 5. Alfredo Peña. Conversaciones con Luis Herrera Campíns, Editorial Ateneo de Caracas, 1978, pp. 14-15
- Javier Duplá, s.j. La educación en Venezuela, Fundación Centro Gumilla, Caracas, 1999, p.
 13
- Ver: Blas Regnault. "Indicadores de educación", revista Temas de coyuntura, No. 53, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB, Caracas, junio del 2006, p. 176
- 8. Ver: Jonathan Coles y Josefina Bruni Celli. *Informe de progreso educativo en Venezuela,* mímeo, IESA, 2002, p. 6
- Ver: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Memoria 2001, MECD, Caracas, 2002, p. 1 de estadísticas educacionales
- Ver datos en: Rosana Sierra Escalona. "Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en Venezuela, 1970-1999", en: Varios. La universidad se reforma III, UCV-ORUS-IESALC-UPEL-MES, Caracas, 2003, p. 103
- 11. Idem
- 12. Ver: CEPAL-UNESCO. Educación y crecimiento: eje de la transformación productiva con equidad, CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile 1992, pp. 61 y 224
- Ver: Juan Carlos Navarro, Martín Carnoy y Claudio de Moura Castro. "La reforma educativa en América Latina: temas, componentes e instrumentos", en: Perspectivas sobre la reforma educativa, USAID-BID-HIID, s.l., 2000, p. 10

- Ver: Carmen García Guadilla. Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, segunda edición, Ediciones CRESALC/UNESCO/FUNDAYACUCHO, Caracas, 1997, p. 56
- 15. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Serie histórica de matrícula de pregrado (1960-2008) por dependencia, en línea: http://estadisticasieu.mes.gob.ve:8180/dwmppes/pages/datamart/ies, obtenido el 23-04-2010

- Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 17
- Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Plan de Alfabetización Nacional, mímeo, MECD, Caracas, enero de 2003, p. 16
- "Método cubano de alfabetización enseñará a leer con números", El Nacional, 19-06-2003, A-10
- "Otayza anunció que 74 cubanos participarán en Plan de Alfabetización", El Nacional, 12-06-2003, A-12
- "Método cubano de alfabetización enseñará a leer con números", El Nacional, 19-06-2003, A-10
- 6. "Chávez: para finales del 2004 no habrá ningún analfabeta", El Nacional, 21-06-2003, A-11
- 7. Idem
- 8. Idem
- 9. "Un millón de personas ya saben leer y escribir, gracias a Misión Robinson", diario Vea, Caracas, 28-12-2003, p. 21
- 10. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 23
- 11. Ver: "Ejército de la libertad", comunicado publicado por el INCE en el semanario Las verdades de Miguel, Caracas, 21 al 27 de mayo del 2004, pp. 12-13
- 12. "Alfabetizan a repitientes y a gente que sabía leer", El Nacional, 05-07-2004, B-12
- 13. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 16
- 14. "Venezuela declarada 99% libre de analfabetismo", El Nacional, 29-10-2005, B-13
- 15. Idem

00000000

- "Venezuela sin ataduras ni vuelta atrás", semanario Todos adentro, Caracas, 29 de octubre de 2005, pp. 10 y 11
- 17. "Hechos y logros del Gobierno de Chávez", El Nacional, 24-10-2006, A-10

- 18. Ver: "Navarro: la mayor parte de los colegios ha rectificado", *El Nacional*, 05-07-2008, Ciudadanos, p. 3
- Ver: "Miembros de las misiones rechazan declaratoria de Caroní libre de analfabetismo", Correo del Caroní, Puerto Ordaz, 15-08-2005
- 20. Idem
- 21. Ver: "No hay evidencia de que la Misión Robinson tenga algún efecto", El Nacional, 16-10-2006, A-25
- 22. "Para Istúriz son electorales criticas a la Misión Robinson", El Universal, 18-10-2006, 1-4
- 23. Idem
- 24. "Cifras del PSUV revelan alto índice de analfabetos en el país", El Universal, 21-06-2007, 1-8
- 25. "UNESCO: Venezuela es el 5° país más alfabetizado del continente", El Nacional, 10-11-2005, B-16
- 26. Citado en: Elena Estaba, Luis Bravo Jáuregui y Cecilia Vicentini. *Inclusión, justicia social y equidad: retos para una agenda de transformación educativa,* mímeo, ILDIS, Caracas, 2006, p.9
- 27. "Atribuyen a la educación avance del país en desarrollo humano", *El Nacional*, 06-10-2009, Ciudadanos, p. 3
- 28. "Según Ministro Chávez cifras de analfabetismo son manipuladas", El Universal, 03-07-2007, 1-6
- 29. "El deterioro del liceo fue tal que no se puede resolver en diez años", El Universal, 15-04-2008, 1-4
- 30. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 19
- 31. Francisco Rodríguez. ¿Venezuela libre de analfabetismo?, mímeo, Caracas, 2006, p. 6
- 32. La primera cifra resulta de sumar los datos de alfabetización para los cursos 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003, según la Memoria y Cuenta del MED del 2004. Ver: Blas Regnault. "Indicadores de educación", revista Temas de coyuntura, No. 53, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UCAB, Caracas, junio del 2006, p. 173
- 33. "Campaña de Alfabetización pretende incluir a 1,5 millones de venezolanos", El Nacional, 15-06-2000. C-3
- 34. "Campaña Bolivariana de Alfabetización", El Nacional, 17-03-2001, C-2
- 35. Idem

36. Idem

- 37. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 16
- 38. Dirección de Educación de Adultos del MECD. *Plan de Alfabetización Nacional*, mímeo, MECD, Caracas, enero de 2003, p. 16
- 39. Francisco Rodríguez. ¿Venezuela libre de analfabetismo?, mímeo, Caracas, 2006, p. 6
- 40. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 20
- 41. "Alfabetizan a repitientes y a gente que sabía leer", El Nacional, 05-07-2004, B-12
- 42. Idem
- 43. Idem
- 44. Ministerio de Educación y Deporte. Venezuela 2005, territorio libre de analfabetismo, Caracas, febrero del 2005, p. 30
- Hugo Chávez Frías. Taller de Alto Nivel, El nuevo mapa estratégico (12 y 13 de noviembre de 2004), Publicación del Ministerio de Comunicación e Información, Caracas, abril 2005, pp. 47-48

- Ver en: Manuel Pérez Vila. El legado de Bolívar, Ministerio de Educación, Caracas, 1996, p. 238
- 2. En: José Luis Salcedo-Bastardo. *El primer deber,* (con el acervo documental de Bolívar sobre la educción y la cultura), Ediciones Equinoccio de la USB, Caracas, 1973, p. 378
- 3. Simón Bolívar. Obras completas, tomo III, Librería Piñango, Caracas, s/f, p. 15
- 4. Idem
- 5. José Gil Fortoul. *Historia Constitucional de Venezuela*, tomo I, quinta edición, Librería Piñango, Caracas, 1967, pp. 639-640
- En: Gustavo Adolfo Ruiz. Simón Rodríguez, maestro de escuela de primeras letras, BANH, Caracas, 1990, p. 279
- 7. En: Simón Rodríguez. *Obras completas*, tomo I, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, p. 253
- 8. Ibidem, p. 252

•

- 9. En: Angelina Lemmo. La educación en Venezuela en 1870, segunda edición, Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, Caracas, 1976, p. 118
- 10. Ramón Díaz Sánchez. Guzmán, elipse de una ambición de poder, volumen II, quinta edición, EDIME, Caracas-Madrid, 1969, p. 190

- 11. Ver: Pensamiento político venezolano del siglo XIX, tomo 12, Ediciones del Congreso de la República, reedición de 1983, p. 295
- 12. En: Guillermo Luque. *Educación* , *Estado y Nación*, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV, Caracas, 1999, p. 122
- 13. Ibidem, p. 133
- 14. En: Guillermo Luque. Educación, pueblo y ciudadanía, Ministerio de la Cultura, Editorial El perro y la rana, Caracas, 2006, p. 103
- 15. Luis Ugalde. "Dios no es gendarme", El Nacional, 08-10-2009, Nación, p. 9
- Ver: "Episcopado se enfrenta al ME por eliminación de educación religiosa", El Nacional, 10-01-1998, C-2
- 17. "Urosa asegura que la educación religiosa no está proscrita", El Universal, 22-09-2009, 1-7
- 18. Ver: Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1965, p. 687
- 19. Zenón cardenal Grocholewski. Carta circular No. 520/2009 a los eminentísimos y excelentísimos presidentes de las conferencias episcopales sobre la enseñanza de la religión en la escuela, Roma, 5 de mayo del 2009, p. 4.
- 20. "Dios debe seguir en las escuelas", El Universal, 03-04-2006, 1-4
- 21. En: Rafael Fernández Heres. La educación venezolana bajo el signo de la escuela nueva, BANH, Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela, No. 67, Caracas, 1997, p. 106
- 22. Albert Camus. La peste, Editorial Azteca, México, s/f., p. 174
- 23. "Se necesita tener un altísimo grado de religiosidad para ser ateo" (entrevista a José Saramago), *El Nacional*, 18-10-2009, Siete Días, p. 4
- 24. Primera carta de Juan, 4, 20

- 1. Ver: Ramón Guillermo Aveledo. El dictador, Editorial Libros Marcados, Caracas, 2008, p. 68
- 2. Ver: Robert Service. Camaradas (la historia del comunismo), Ediciones B, Barcelona, España, 2009, p. 386
- Ver, por ejemplo, un libro que tuvo muchos lectores en predios académicos venezolanos en los años setenta y ochenta: Christian Baudelot y Roger Establet. La escuela capitalista en Francia, segunda edición, Siglo veintiuno de España editores, Madrid, 1976, p. 7
- Nicanor Parra. Poemas para combatir la calvicie, (antología), Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1994, p. 278
- "Navarro: La nueva Ley de Educación debe ser ideologizadora y política, El Nacional, 26-10-2001, C-2

- "Estoy politizando la educación, ¿y qué?", Ultimas Noticias, 28-06-2006. Declaración del Ministro Aristóbulo Istúriz en el marco del III Congreso Pedagógico Nacional
- 7. "Adán Chávez: desideologizamos para rescatar nuestros valores", *El Nacional*, 16-01-2008, Ciudadanos, p. 7
- 8. "Presidente instó a construir la educación socialista", El Universal, 15-07-2009, 1-6
- 9. "Escribir y leer son esencialmente prácticas socialistas", El Nacional, 16-08-2006, B-14
- Agustín Blanco Muñoz. Habla el comandante Hugo Chávez Frías, Fundación Cátedra Pío Tamayo de la UCV, Caracas, 1998, pp. 74-75
- 11. "La burguesía está utilizando al PPT, detrás está el imperio", El Universal, 15-03-2010, 1-2
- Alocución de Hugo Chávez el 26 de octubre del 2009, en el Teatro Teresa Carreño de Caracas. Publicada en versión impresa de *Debatesocialistadigital*, año 2, No. 77, octubre de 2009, p. 9
- 13. Simón Bolívar. Obras completas, vol. III, Librería Piñango, Caracas, s/f, pp. 647 y 648
- 14. Ver: Leonardo Carvajal. ¿Quién hizo qué en educación?, Los Libros de El Nacional, Caracas, 2009, p. 28. Para profundizar en el importante tema, consultar el libro de Inés Quintero y Vladimir Acosta, El Bolívar de Marx, Editorial Alfa, Caracas, 2007
- 15. Teoría de la ideología, textos para su estudio, (selección y prefacio de Ludovico Silva), Editorial Ateneo de Caracas, 1980, p. 18
- 16. Ludovico Silva. La plusvalía ideológica, segunda edición, EBUC, Caracas, 1975, p. 75
- 17. Ibidem, p. 76

0

•

•

•

_

18. Teoría de la ideología, textos para su estudio, (selección y prefacio de Ludovico Silva), Editorial Ateneo de Caracas, 1980, p. 26

Segunda parte

Realidades

Capítulo 9

Las escuelas se están cayendo

El 12 de octubre del año 2008, en un acto público, el Presidente de la República se dirigió afablemente a una niña indígena del Zulia y, con la ternura del político, le pidió que lo invitara a su comunidad para "ver los pajaritos". La respuesta franca de la avispada niña le cortó en seco su entusiasmo: "Sí, lo voy a invitar, pero no para que vea los pajaritos sino todos los problemas que tenemos allá. Lo voy a invitar para que vea como se está cayendo la escuela bolivariana" (1).

La palabra de esa niña vaya adelante porque cayéndose, literalmente cayéndose, andan nuestras escuelas y liceos oficiales. No utilizaré las macro estadísticas al respecto porque, entre otras razones, no existen en un país que, de verdad, no sabe cuál es su stock de plantas físicas escolares pues cada vez que aluden, éste y los anteriores gobiernos, al número de planteles se refieren a las instituciones. Y es sabido que en una misma planta física se albergan con frecuencia dos instituciones o hasta más, tal el caso, por poner un ejemplo, de la Unidad Educativa Gran Colombia en Caracas, que es una sola en cuanto planta física, pero en la cual tienen asiento unas cinco instituciones educativas distintas, cada una con su nomenclatura, su personal específico y su contingente de estudiantes diferentes.

En este asunto, el de la planta física, cuando hay problemas las comunidades primero se dirigen en múltiples oportunidades a las autoridades competentes y cuando se hartan de que les den largas a las respuestas, tratan de llamar la atención con protestas a través de los medios de comunicación. Del torrente caudaloso de tales denuncias que desfilan por los medios de comunicación, tomé unas pocas para evidenciar la profundidad del problema, en palabras de los propios pacientes del drama; casos todos denunciados entre los años 2007 y 2009, para que no pueda algún zafio seguir repitiendo la gastada coartada de la "herencia recibida de los gobiernos anteriores" pues el actual es el mismo Gobierno que ya tiene al mando —y con inusuales ingentes recursos económicos— el equivalente a más de dos gobiernos "anteriores", tiene once años de pasado a cuestas en cuanto Gobierno.

¿Se caen las escuelas? Que le pregunten a los estudiantes del liceo bolivariano Las Cruces, en el estado Portuguesa, que trancaron la carretera nacional, en octubre del 2008, porque "en la institución debe ser cambiado el techo de todas sus aulas. De nueve salones existentes sólo sirve uno donde los docentes ofrecen clases hasta para cuatro secciones al mismo tiempo, por lo que ingresan más de 160 estudiantes". El estudiante Carlos Lujano explicó que para los 600 estudiantes de ese liceo "hay sólo dos sanitarios individuales, uno para hembras y otro para varones, los cuales están en malas condiciones" (2).

¿Se caen las escuelas? Que le pregunten esta vez a Ana Gómez, Presidenta de la asociación civil de Padres y Representantes de la escuela Francisco Mendoza, en la parroquia Altagracia de Caracas. Según declara, en septiembre del 2009, esa escuela "se está cayendo, y en el sentido estricto de la palabra (...) los salones de primer grado y preescolar, al igual que la biblioteca, fueron desalojados por su proximidad con uno de los

muros que podía desplomarse, luego de que los Bomberos y Protección Civil determinaron que los niños corrían alto riesgo (...) el problema existe desde hace más de 2 años y aunque han pedido auxilio en 16 oficinas gubernamentales, no han recibido la solución que esperan" (3).

¿Se caen los techos de las escuelas? Sí, por ejemplo en la Andrés Bello de Antímano, en Caracas, escuela oficial que funciona desde hace 80 años –y cuya última reparación importante fue hace 24 años- sus maestros reportan, en noviembre del 2009, que los niños con necesidades especiales que asistían a un aula denominada Integrada ya no la tenían porque "el techo del salón se desplomó y ninguna institución ha acudido para reconstruirlo". Esos maestros –en forma anónima, por temor a represalias- reportan "múltiples filtraciones que corroen el plantel" y que, además, de los 17 salones de los que disponen "en sólo 2 tienen luz. El resto o está a oscuras o se ha conectado a los bombillos de las aulas que funcionan". Esto último por las crónicas fallas de electricidad del plantel que los representantes sólo han podido paliar "improvisando cableados entre un salón y otro" (4).

¿Son las escuelas y liceos espacios para que estudien con dignidad los jóvenes venezolanos? La profesora Mirian Sánchez, del recién bautizado Liceo Bolivariano Juan Baillio, en San Juan de los Cayos, en Falcón, declaraba, en octubre del 2007, que, en vez de ello "los alumnos sufren la miseria de aprender al estilo cavernícola" porque "se ven obligados a recibir clases sentados en el suelo y otros –no muy a gusto- en pupitres rotos". Las Iluvias, por su parte, "destrozaron parte del techo de lo que sería el comedor" en el que, por falta de mesas, los estudiantes comían "con los platos en el piso" (5).

¿Se puede cantar bajo la Iluvia? Algunos sí pueden. Lo que no se puede es enseñar y aprender bajo el agua. Por eso, María Rondón, directora de la Escuela Básica Nacional Diego de Lozada, con cincuenta años de funcionamiento en el sector Monte Piedad del 23 de Enero, en Caracas, pedía, en febrero del 2007, que el Ministerio de Educación impermeabilizara el techo de las aulas pues "Cuando Ilueve varios salones quedan inhabilitados porque los techos presentan profundas grietas causadas por el efecto del sol. El agua que se introduce entre las ranuras inunda los salones, entre los que se encuentran el laboratorio de Química, el salón de dibujo técnico, tres aulas designadas para séptimo grado y el espacio de la coordinación de profesores" (6).

Y otra escuela, esta vez de tan alta prosapia pedagógica que debería ser declarada monumento educativo nacional, la Experimental Venezuela, en la avenida México de Caracas, tuvo, en el curso escolar 2008-2009, que reducir el horario de clases a sólo tres horas diarias para permitir que los obreros —por no haberlo hecho en el período vacacional- se dedicasen a reparar los techos de la institución, a raíz de que "la caída de parte del techo de un aula obligó a las autoridades a tomar medidas". En realidad, según reportaba la inspección de los bomberos, "80% de los frisos de los techos está caído, hay filtraciones, así como colonias de moho y hongos" (7).

En nuestras escuelas cunde el temor por la salud y seguridad de nuestros niños. A una de ellas, la Federico Quirós, en la parroquia Catia de Caracas, aledaña a un botadero de basura, la rodean ratas, alacranes y moscas. La maestra de preescolar decía, con resignación, en junio de 2007, que "Gracias a Dios aún ninguna rata ha mordido a los niños" y ante el deslizamiento del terreno donde fue construida esa escuela, Teresa Galbán, la maestra de sexto grado, le pedía a sus alumnos que se colocaran lo más cerca

posible a la puerta del salón porque "En la época de lluvias yo tiemblo. Siento que la pared se puede caer en cualquier momento" (8).

¿Continúo? Ciertamente que no, para no seguir lloviendo sobre mojado. Más bien pasaré ahora una breve revista a las deleznables "soluciones" o más bien paliativos que los docentes y los padres desesperados trabajosamente deben improvisar, ante la patética incapacidad gubernamental de dar respuestas consistentes y en el tiempo adecuado ante los graves problemas de planta física escolar. Van de muestra cuatro ejemplos.

0

0

El primero es el de la desmembrada unidad educativa Simón Rodríguez de Guarenas, en el estado Miranda. Para junio del 2007, los alumnos de sus 32 secciones se veían obligados a cursar estudios en aulas prestadas de hasta doce escuelas oficiales y privadas, así como en los locales de dos casas de partidos, el PPT y el MVR. La razón la contaba, en junio del 2007, su directora Zulay Rodríguez: "En febrero del 2005 la institución colapsó. El detonante del caos en su infraestructura -techo destruido, pisos levantados, sistema de aguas servidas inoperante, paredes agrietadas- fueron los aguaceros de la época". A partir de allí comenzó un vía crucis por organismos oficiales, a saber, Corposervicios de Miranda; INFRAMIR; el FIDES; y finalmente, FUNDAMIRANDA. Promesas, proyectos, tardanzas, incumplimientos y al cabo, paralización de las obras de reconstrucción. La docente lo resume así: "No sabemos el por qué, siempre tienen una excusa: falta de pago a los obreros, carencia de material y trabajadores incompetentes". Ante ello, desde enero del 2007, tuvieron que repartir a los muchachos en esos catorce espacios alternativos. ¿Alternativos? Lo refutan dos madres: "Es una gastadera de pasaje y una angustia diaria, porque tenemos que saltar de escuela en escuela para que entren a clase" (9).

¿Es acaso, también, una alternativa que los niños estudien en los garajes de cuatro viviendas en las Terrazas del Caipe, en Barinas, porque para su Escuela Bolivariana se otorgó un contrato a la empresa Toro Construcciones, desde agosto del 2007, y como ésta no cumplió con las ampliaciones para la escuela, parte de sus 16 secciones debe recibir clases, para febrero del 2009, en los cuatro garajes ya señalados? (10).

Mucho menos alternativa es que cien niños del barrio Santa Fe del municipio San Francisco, en el Zulia, tuvieran, para mayo del 2008, cinco años consecutivos recibiendo clases "debajo de un mata de mango". Esas clases las imparte la maestra Milagros González tres veces por semana "por insistencia de los padres y representantes" (11). Y no es alternativa, a pesar de que el sempiterno Ministro Héctor Navarro algunas veces haya dicho que atender a todos los niños, aunque fuera debajo de una mata de mango, era una recomendación de Simón Rodríguez. Basta ya de cobijar bajo un invento atribuido al maestro Rodríguez la irresponsabilidad gubernamental. Simón Rodríguez sí respetaba al pueblo y por eso dijo con toda claridad, en 1849, que: "La enseñanza no debe alojarse en salitas ni en cuartejos. Deben construírsele edificios, y surtir de instrumentos necesarios las aulas" (12).

Peor aún, tampoco debería estar ubicada una escuela en un bar. Así como suena: desde hace algunos años la comunidad del sector La Culta, en la carretera Yare-Santa Teresa, en el estado Miranda, cerró la escuela Manuel Díaz Rodríguez porque, como contó Rebeca González, vocera del Consejo Comunal de la zona, desde el 2003 los bomberos la declararon inhabitable. Y dado que ningún organismo oficial les resolvía el problema, los padres y maestros decidieron ir mudando las secciones a ambulatorios, capillas y hasta al

bar de Tiburcio Martínez quien, por haber estudiado de niño, hace décadas, en la escuela ahora cerrada, ofreció generosamente destinar su local a labores educativas por varios días a la semana. Así, para mayo del 2009, de lunes a viernes, tres grados distintos funcionan en el mismo salón grande de su bar. Los sábados y domingos, en cambio, los pupitres se ponen a los lados y en el sitio se juega dominó, se oye música y se venden cervezas (13).

0

0

0

¿Y qué hace el Gobierno Nacional ante los problemas de carencia de planta física y de deterioro de la misma? Afirmo primero y luego demostraré que no ha tenido políticas coherentes; que en algunos casos éstas han sido francamente disparatadas; que cumplió muy escasa parte de sus alegres promesas; que sin ningún pudor se contradijeron muchas veces sus principales voceros en los cálculos que ofrecieron; que, en fin de cuentas, en este terreno ha sido un pésimo actor de una patética tragicomedia. Empecemos.

¿Algún venezolano ha visto en los estados Lara, Sucre, Guárico, Portuguesa, Barinas y Apure algún rastro de 143 autobuses reconvertidos cada uno de ellos en un aula de preescolar? Que nadie se asombre: ese fue el Plan de Acción Inmediato Sustentable (PAIS) que formuló, con bombos y platillos, un curioso personaje que fungió, ni más ni menos, que como el Director General de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación en los años 1999 y 2000. Este personaje no se llama Mario Moreno, sino Ramón Moreno, pero su cantinflesco plan suponía, en sus propias palabras, que "Estos autobuses, que actualmente son chatarra, se van a refraccionar: algunos se unirán con una soldadura especial, se ambientaran con techos y sistemas de ventilación adecuados y en cada salón se admitirá un promedio de 30 niños" (14).

Así comenzaron, con ofertas disparatadas y continuaron en la misma tónica. El Ministro Navarro indicaba, en mayo del 2001, que "Encontramos los planteles en ruinas pero la mejoría es visible" porque "Nosotros hemos reparado más de 2 mil escuelas" de las 18 mil existentes, estimando que en cinco años "se habrán resulto los graves problemas de infraestructura educacional en todos los niveles del sistema educativo nacional" (15). Lo curioso fue que, apenas un par de meses después, en julio del 2001, el general Manuel Rosendo, por ese entonces responsable nacional del Plan Bolívar 2000 se atrevió a declarar que habían reparado, con acción militar y con participación popular, "casi 7.000 escuelas" (16). ¿Desinformado el Ministro? ¿Muy exagerado el General?

La cadena de incongruencias no se quedó aquí. En junio de ese mismo año 2001, Horacio Mora, entonces director de FUNDAESCOLAR -la Fundación del Ministerio de Educación que disponía de 70 mil millones de bolívares ese año para reparación y construcción de planteles- declaraba que todos, absolutamente todos y un tanto más de los planteles del país estaban en mal estado. Así declaró: "En situación grave conseguimos 20.000 instituciones. Calculamos que la reparación de cada una costaría unos 200 millones de bolívares" (17). Ocurre que no existían tantos planteles oficiales en el país. El arquitecto Antonio Rodríguez Subero, director desde hacía varios años y todavía en ese rol por algún tiempo más de la Fundación de Edificaciones y Dotaciones escolares (FEDE), un verdadero experto en el tema, había explicado, en abril de ese año 2001, que "toda la planta escolar" en el país eran "unas 17.000 edificaciones" (18).

¿En qué manos comenzábamos a estar? El personaje que manejaba la estrategia de construcciones y reconstrucciones del Ministerio de Educación y también sus recursos, Horacio Mora, desde FUNDAESCOLAR, creía que el Estado tenía tres mil planteles más

que todo su stock y, encima, que toda esa planta física estaba en grave situación. ¿Acaso no se habían reducido en 7.000 los planteles a reparar, según declaración del general Rosendo o, al menos, en 2.000, según el Ministro Navarro? No sé en cuánto mentía cada uno. Lo cierto es que lo que declaraba cada alta autoridad gubernamental sobre este asunto desmentía a lo declarado por las otras. Terminó siendo destituido, pocos meses después, el valioso profesional Antonio Rodríguez Subero y también el cuestionado Horacio Mora, entre otras cosas a partir de un informe del todavía diputado pro gubernamental José Luis Farías, desde la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, en el cual señalaba, aludiendo a los informes de Mora al parlamento, que "las cifras no cuadran" (19).

Las cifras nunca han cuadrado. Lo que sí son es sospechosamente muy redondas. Recuerde el lector que sobre analfabetismo aludió siempre el Gobierno a cifras redondas, a aquel millón de fantasmagóricos alfabetizados en sus primeros seis meses que se dieron cita, ni uno más ni uno menos, en los espacios del Hipódromo de la Rinconada. Ahora Navarro habló de 2.000 planteles recuperados, Rosendo de 7.000 reparados, Mora de un total de 20.000 en el país y así... Para no variar la costumbre redondeadora, el Ministro Navarro decidió fundir, en agosto del 2001, bajo el mando de una sola persona, las competencias y recursos de FUNDAESCOLAR y FEDE, porque llovían las dénuncias en ese tiempo sobre corrupción y retardos exagerados en la ejecución de las obras en los planteles. Dijo el Ministro, ahora poniendo en algo en duda lo rotundo de la cifra que meses atrás había dado como cierta, que: "Hay obras que se contrataron hace tiempo y que las empresas no hacen bien. Son 2.000 obras que se deben supervisar" (20).

Más adelante, se continuó con la misma lógica; para septiembre del 2005, se atrevió un nuevo presidente de FEDE, Fredys Gómez, a decir que "Nosotros hemos intervenido alrededor de 9.000 planteles a la fecha de hoy" (21)... Siempre la nítida inexactitud del redondeo, siempre la promesa ampulosa, pues el tal Gómez destacaba que "entre los planes que tiene el Gobierno está rehabilitar integralmente los 25 mil unidades educativas que existen en el ámbito nacional" (22).

Se engañaban y engañaban. Quién paga los platos rotos es el pueblo, que tiene mucho tiempo denunciando la cadena de falsedades. Así, por ejemplo, Eldris Romero, presidenta de la comunidad educativa de la Escuela Bolivariana Francisco Lazo Martí, en Anare, en el estado Vargas, revelaba, en octubre del 2004, que "Al Presidente Hugo Chávez le han hecho creer que la escuela está inaugurada, pero déjeme decirle que hasta la nueva etapa de infraestructura que le construyeron se viene abajo". Por eso, los miembros de esa comunidad educativa colocaron los pupitres en la Plaza Bolívar de Anare para llamar la atención. Porque no estando lista la construcción reclamada, habían tenido que improvisar clases a los alumnos en "una pequeña edificación en el antiguo hospital psiquiátrico", del cual habían tenido que sacar, indignados, en volandas a sus muchachos porque habían encontrado allí "dos culebras y varios alacranes" (23).

Pasaron los años y la mala costumbre de prometer distintos logros cuantitativos, para el mismo tiempo, por parte de los mismos altos funcionarios gubernamentales, continuó. Así, para el año 2008, se registró que el Presidente Chávez ofreció, el 5 de mayo, desde el Teatro Teresa Carreño, que para ese año se rehabilitarían 2.070 planteles, se ampliarían otros 2.485 y se construirían 413, para un total de 4.968. Pero pocas semanas después, el mismo Presidente, en Consejo de Ministros, le dijo al país, el 29 de abril, que se rehabilitarían 480 planteles, se ampliarían 593 y se construirían 151, para un total de 1.224

en el año. Pero increíblemente, el 9 de septiembre del mismo año, el inefable Ministro Navarro, le dijo al país que se construirían 200 planteles nuevos y que otros 2.800 se rehabilitarían y ampliarían, para un total de 3.000, ni uno más ni uno menos (24). En definitiva, según informe realizado por José Luis Farías, José Luis Salomón y Luis Bravo Jáuregui, además de este tipo de chocantes disparidades en cuanto a las ofertas que se le hacen al país, resalta que el cumplimiento de las metas oficiales en este tema es bajísimo. Ellos demostraron, por ejemplo, que en el período escolar 2005-2006 sólo se construyó el 22,7% de lo ofertado y que en el período 2006-2007 fue aun más ineficiente FEDE, pues apenas "levantó 5,6% de lo que ofreció" (25).

A la buena de Dios, o a la mala del diablo más bien, han andado las promesas de reparación de planteles. Se atiende a muy pocos de los que la ameritan y cuando se acometen esas obras, rara vez se cumple con los plazos establecidos en los contratos. Una de las principales razones tiene que ver con que el Gobierno no moviliza en tiempo oportuno los recursos que presupuestó para las obras. Así lo explicaba, por ejemplo, Brizeida Quiñones, autoridad única de educación del estado Bolívar, en septiembre del 2008: "muchas obras fueron presupuestadas en 2004 y se les otorgó financiamiento en 2007, no se tomó en cuenta la inflación acumulada, por lo que se ejecutó hasta donde alcanzó el dinero" (26).

Además, insisto, se programa atender a muy pocos planteles. No es que crea yo en la exageración de que todos los planteles están en estado grave. Eso nunca ha sido así, ni con anteriores gobiernos ni con éste. Pero, en cambio, sí parece obvio que a una edificación escolar —en la que caminan, corren y saltan mil alumnos durante diez meses al año- sea necesario hacerle reparaciones importantes al menos cada cinco años, por lo que en cada año escolar sería necesario, cíclicamente, atender en profundidad el 20 % del stock total de planteles. Pues bien, esto no está ocurriendo. Tomaré dos ejemplos para mostrarlo.

Revelaba, en septiembre del 2008, la jefa de la Zona Educativa del Distrito Capital, Omaira Fermín, que en el Área Metropolitana teníamos 753 planteles privados y 686 oficiales. De estos últimos, apenas había "59 en rehabilitación" (27), esto es, apenas el 8,6% del total de planteles. El otro ejemplo lo tomo de las declaraciones de Judith Zambrano, jefa de la Zona Educativa de los Valles del Tuy. También, para septiembre del 2008, revelaba que contaban con 353 planteles oficiales, "de los cuales sólo 28 están siendo reparados actualmente" (28), esto es, apenas el 7,9 % del total de planteles.

La explicación central —dada por el propio nuevo presidente de FEDE, Pablo Ramírez, en interpelación que le hicieron en la Asamblea Nacional, en septiembre del 2009- es que "entre 2006 y 2008, si bien se aprobaron a través de planes excepcionales 462,7 millones de bolívares fuertes, por razones que aseguró desconocer, sólo llegaron 307,3 millones, por lo que hubo un déficit de 155,4 millones, que impidieron terminar todas las obras propuestas" (29). No conforme con revelar tal desatino, decidió ahora este funcionario o sus jefes más altos, una nueva estrategia: "Dentro del cambio estructural, para un FEDE socialista, el mecanismo que estamos estudiando y practicando es muy sencillo. FEDE se encarga junto con los consejos comunales, la comunidad educativa, estudiantes, representantes, maestros. Si FEDE entrega los materiales y la comunidad pone la mano de obra con compromiso y convicción, conseguimos tres cosas: la atención del plantel, el sentido de pertenencia y una edificación construida por el Estado venezolano para la comunidad, o un centro piloto para el desarrollo de los consejos comunales" (30).

0 00000000

También en esa onda y hasta más allá, por involucrar descaradamente al propio partido de Gobierno en una nueva presunta vía de remedio al gran fracaso gubernamental en esta materia, se mostró partidaria la sedicente Jefa de Gobierno del Distrito Capital Jacqueline Faría: "Empezamos con las reparaciones en 20 planteles que están en la parroquia Sucre y en total todo el trabajo tendrá un costo de 35 millones de bolívares fuertes. Aquí también tiene que trabajar junta la comunidad educativa y el Partido Socialista Unido de Venezuela. El papá tiene que venir y reparar una poceta y la madre debe colaborar y traerle un cariñito a la maestra" (31).

Pero, por los malos resultados que no han variado, ciertamente que tampoco esta fórmula, que pretende basarse en el trabajo voluntario de las comunidades en una mezcla indebida con el de confesos activistas del partido de Gobierno no tuvo eco, ni en las comunidades de padres ni en los militantes del partido. El estado actual de la cuestión es la confusión, el estupor y la incapacidad de salir del marasmo, pues recordemos que Pablo Ramírez, presidente de FEDE, había tenido el tupé de explicar a la Asamblea Nacional que por vía del presupuesto ordinario, FEDE había contado, entre el 2006 y el 2008, con "cero bolívares" (32) y que todo lo que se hizo dependió de los "planes excepcionales". Y como no todo lo presupuestado por esa vía había llegado a FEDE, quedaban "obras paralizadas, sin techo, sin ventanas, a mitad de camino" (33).

Ante tal confesión de partes, el diputado oficialista Miguel Rojas, de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, tan sólo atinó a expresar que: "Existe una FEDE que no es auditable porque no tiene presupuesto ordinario. Estamos ante una situación bien grave (...) Institucionalmente estamos desinformados. No sabemos finalmente hacia dónde van dirigidas esas asignaciones especiales" (34). La conclusión ante tantos desaguisados la emitió la diputada oficialista, Maigualida Barrera, vice-presidenta de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional "A uno le preocupa que se apruebe 100% oficialmente, después viene una caja negra, baja una parte y la otra no baja nunca. El resto, nadie sabe. Eso se presta a una gran suspicacia y las comunidades se quedan con esa espina. Eso le hace mucho daño a la revolución" (35).

En realidad, digo yo, todo lo que ha venido ocurriendo en este campo le hace un enorme daño al país y al derecho de los niños y jóvenes del pueblo venezolano a educarse. A la llamada revolución no creo que le haga daño, porque ella no existe. Lo que existe es una fenomenal y grotesca involución en muchos órdenes de la vida social. Deberíamos recordar al respecto aquel dialéctico poema de Cesar Vallejo, *Un hombre pasa con un pan al hombro:*

"Un hombre pasa con un pan al hombro ¿Voy a escribir, después, sobre mi doble?

Otro se sienta, rascase, extrae un piojo de su axila, mátalo ¿Con qué valor hablar del psicoanálisis?

Otro ha entrado a mi pecho con un palo en la mano ¿Hablar luego de Sócrates al médico?

Un cojo pasa dando el brazo a un niño ¿Voy, después, a leer a André Breton?

Otro tiembla de frío, tose, escupe sangre ¿Cabrá aludir jamás al Yo profundo?

Otro busca en el fango huesos, cáscaras ¿Cómo escribir, después, del infinito?

Y luego, si les parece, añadirle una estrofa a la venezolana:

Las escuelas del pueblo caen sobre nuestros niños ¿Puede alguien alardear, orondo, de revolución?

Capítulo 10

El estrés de los maestros

Nadie sabe, con exactitud, con cuantos docentes activos contamos. En este asunto, al igual que en el relativo a la planta física educativa, andamos a tientas. Y la razón de fondo es la misma: cuando el Ministerio de Educación habla del número de planteles, se refiere a las instituciones, pero es sabido que una misma planta física puede albergar a dos o más planteles y este Ministerio no tiene un catastro de la planta física educativa del país. Parecidamente, cuando presenta el total de cargos docentes existentes en Venezuela, sabemos que esa cifra no equivale al total de docentes pues unos cuantos de ellos desempeñan dos, o a veces más, cargos docentes en distintos tipos de planteles.

En todo caso, para el curso escolar 2005-2006, el total de cargos docentes en el país era el siguiente:

Cargos docentes en Venezuela, según el tipo de cargo y según el tipo de plantel (todos los niveles y modalidades, salvo el nivel superior) año 2005-2006

Tipo de cargo	Total nacional	Planteles oficiales	1.891 57.646 25.702		
Interino	160.067	158.176			
Contratado	63.589	5.943			
Titular	239.725	214.023			
Totales	463.381	378.142	85.239		

Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación, 2006

Insisto, 463.381 no era el total de docentes que teníamos para el año 2006, sino el total de cargos ocupados. Ahora bien, ¿cómo calcular, a partir de este dato, el probable número de docentes? Sabemos que aproximadamente el sesenta por ciento de los cargos docentes se ubica en los niveles inicial y primario, hasta el sexto grado; mientras que la gran mayoría del cuarenta por ciento restante está en lo que era, para el curso 2005-2006, la tercera etapa del nivel básico, de séptimo a noveno grado y en el nivel medio. En este segundo grupo abundan los docentes a dedicación convencional que trabajan por horas en varios planteles. De manera que, grosso modo, en el primer grupo existen un poco menos de trescientos mil cargos docentes y en el segundo grupo, un poco menos de doscientos mil. Creo que es plausible la hipótesis de que, conservadoramente hablando, un tercio de todos los docentes ocupe, en promedio, dos cargos docentes; lo cual arrojaría un estimado de unos trescientos cincuenta mil docentes en el país, que desempeñarían el casi medio millón de cargos existentes, en todos los niveles y modalidades, a excepción de la educación superior.

Evidentemente, el de los educadores constituye el grupo profesional más numeroso del país si comparásemos el stock de los activos, o si sólo lo hiciésemos con los jubilados o inactivos, o si se contabilizasen ambos grupos. El más numeroso, ciertamente, pero no el más estimado por la sociedad y los gobiernos. Por el contrario, salarialmente hablando, su estatus lo reflejó con dolido sarcasmo –sin que la realidad haya variado mucho desde

entonces hasta ahora- Andrés Eloy Blanco en un poema que les dedicó, en 1943, en *El Morrocoy Azul*. De allí tomo dos estrofas: "Y hay un día solar que se dedica / al maestro artesano de artesanos / el que nos va a sacar con sus manos / la Patria grande de la Patria chica (...) Pero está pobre. ¿Quién ignora / de norte a sur de Venezuela, / que cuando un pobre pide, que cuando un pobre llora / dice: Yo estoy más pobre que maestro de escuela?" (1).

¿Exageración de poeta? No, para 1939 un maestro ganaba entre 200 y 250 bolívares mensuales en casi todo el territorio nacional (2). Rómulo Gallegos, en discurso que hizo el 8 de junio de ese año en el Congreso Nacional, comparó ese salario con el de los peones de algunas haciendas que ganaban, según dijo, 240 bolívares al mes (3). Por su parte, Cecilia Pimentel –para que se calibre la capacidad adquisitiva de tales ingresos- calificaba, a finales de los años veinte, como "sueldo de hambre" la remuneración de 270 bolívares mensuales que ella devengaba como dependiente de la Casa Blohm (4).

Pasaron los años pero la realidad laboral del maestro venezolano seguía expresando una intensa minusvalía pues, para 1958, un maestro ganaba 700 bolívares mensuales, mientras que los porteros de la administración pública devengaban 598 bolívares mensuales y las telefonistas de los organismos públicos recibían 741 bolívares mensuales (5). Ese cuadro no cambió durante la primera década de los gobiernos democráticos y se vio obligado el magisterio a realizar su primera huelga nacional, que duró casi tres semanas, en 1969, obteniendo como logro reivindicativo que su salario pasase de 700 a 1.200 bolívares mensuales.

De allí en adelante, se fragmentaron excesivamente los gremios magisteriales y en su disputa por la militancia sindical y política de los docentes y en respuesta a las reticencias gubernamentales para concederles incrementos salariales razonables utilizaron, cada vez con más frecuencia, en el último cuarto del siglo XX, el recurso de los paros y huelgas. Fue un toma y dame excesivo entre gobiernos refractarios a expresar salarialmente la alta estima retórica que decían tener del docente y unas dirigencias gremiales excesivamente atomizadas, que más de una vez abusaron del conflictivismo en la competencia recurrente entre unas y otras por liderar a los docentes.

Hubo, ya en la década de 1990, dos momentos positivos muy significativos en la historia de la carrera docente. El primero, en 1991, con la aprobación por parte del Gobierno, siendo Ministro de Educación Gustavo Roosen, del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente. Porque los procedimientos allí establecidos para el ingreso y sucesivos ascensos de los profesionales de la educación se dirigían a suplantar la secular costumbre de contratar y ascender a los docentes de manera discrecional por parte del Gobierno Nacional y los gobiernos estadales. En lo sucesivo, los jurados mixtos de gobierno-gremios y el mecanismo de los concursos, lo meritocrático, debería ir sustituyendo los favoritismos y clientelismos, dígito-cráticos. Sin embargo, el Reglamento no comenzó a aplicarse instantánea y masivamente, sino progresiva y parcialmente a lo largo de esa década final del siglo XX.

El otro momento muy positivo fue la firma de la Convención Colectiva de Trabajo de los docentes en 1996. El incremento salarial que allí obtuvieron los profesionales de la educación hizo que los sueldos mensuales, para quienes trabajasen a tiempo completo, se ubicaran entre un mínimo de 234.513 bolívares para la categoría de Docente I y un tope de 347.570 para quienes alcanzasen la categoría de Docente VI. ¿Qué representaba esta

franja salarial? Ni más ni menos que la máxima altura salarial en toda la historia para el docente venezolano. Pues para ese año el salario mínimo nacional era de 75.000 bolívares mensuales, lo que ubicaba el salario del Docente I en el triple del salario mínimo nacional y en casi cinco veces el monto de ese salario mínimo nacional lo que percibía el Docente VI (6). No era ciertamente un estatus salarial "glorioso" -nada debe ser mitificadopero objetivamente el Ministro Antonio Luis Cárdenas, en ese año 1996, sacó el salario del docente del pozo de la minusvalía.

Pero la fortísima inflación de los últimos años del siglo XX hundió la capacidad adquisitiva de los asalariados y, por supuesto, del docente. Sin embargo, en el año 2000, no sin ciertos forcejeos, el Ministro Navarro realizó un positivo incremento salarial del 56% a los docentes, lo cual les permitió resarcirse en cierta medida de la inflación acumulada de años anteriores. Pero enseguida advino la debacle en las condiciones laborales de los docentes. A partir de ese mismo año el Gobierno Nacional desconoció abiertamente las normas del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente, el cual nunca más aplicó, sin sustituirlo hasta la fecha por otro instrumento normativo y comenzó a ralentizar los lapsos fijados para las discusiones de los convenios colectivos de trabajo; hasta el punto de que pasaron cuatro años, hasta el 2004, para que el Gobierno firmase el siguiente Convenio, con un incremento salarial miserable de un 30% fraccionado en dos partes. Luego, dejó pasar otros cinco largos años, hasta el 2009, para aprobar, con tres de los nueve gremios magisteriales, otro Convenio, concediendo nuevamente un monto irrisorio de un 30% fraccionado, lo cual ubica los salarios de los profesionales de la educación en tal nivel que vuelve a hacer verídico el poema de Andrés Eloy Blanco.

Porque ahora, el salario del Docente I, de apenas 1.721 bolívares mensuales, es sólo un cuarenta por ciento más alto que el salario mínimo nacional, que se sitúa en 1.223 bolívares; mientras que el salario del Docente VI es de 2.551 bolívares mensuales, tan sólo dos veces el salario mínimo nacional... Con respecto al histórico logro salarial obtenido en 1996 y el resarcimiento que en esa materia se produjo en el 2000, los salarios de los docentes se volvieron a hundir hasta tal punto que es imposible que un maestro o profesor pueda adquirir, con un solo salario como tiempo completo, algo más que una magra cesta alimenticia para su familia. Por eso las historias de las maestras Lorena Padrón y Nancy Blanco, contadas en el año 2001 a la periodista Mireya Tabuas, acerca de sus peripecias para laborar en dos planteles, son representativas de la vida laboral de los docentes venezolanos.

Lorena Padrón tenía en ese entonces 36 años y estaba recién casada, sin hijos aún. Ella era Técnico Superior en Psicopedagogía y cursaba la licenciatura en Educación Integral en el Instituto Pedagógico Siso Martínez, en Caracas. Ella vivía en la urbanización Santa Mónica y tenía que trabajar en dos planteles. Desde quince años atrás lo hacía en el colegio privado Las Cumbres, en la mañana y desde ocho años atrás, en el Centro de Orientación y Docencia de la Alcaldía Mayor, en Las Palmas, por las tardes. Este era su día: "Se levanta poco antes de las 6:00 am para estar, exactamente una hora después, en Cumbres de Curumo, donde dicta tercer grado. A la 1:00 pm terminan allí sus labores y justo a esa hora debe comenzarlas en su otro centro de trabajo. Entonces, para comer tiene tres opciones: calentar el almuerzo en el colegio y comer allí, almorzar en el carro, o hacerlo una vez que llega a su otro centro de trabajo, ubicado en Las Palmas, y donde debe estar hasta casi las 6 de la tarde. De allí sale a la universidad donde se reúne con su grupo de estudios" (7). Esta maestra se las arreglaba para paliar las diferencias de recursos existentes entre los dos tipos de planteles: "En el centro público no tenemos materiales.

Por eso a veces me llevo del colegio privado unas fotocopias o un material que necesito para usarlo en el plantel oficial. Si no lo hago así, tengo que sacarlo de mi bolsillo. A veces creo que soy como Robin Hood" (8). Esta mujer, a pesar de los pesares, es un buen ejemplo de lo que es el amor por la tarea educativa: "Es mi mundo, mi pasión, mi debilidad" (9).

Nancy Blanco, por su parte, vivía en Los Magallanes de Catia y a sus treinta y ocho años ya acumulaba dieciséis años como maestra de sexto grado en el colegio María Cecilia Cross, de Fe y Alegría, en Altavista y otros catorce años en la Escuela Nacional América, cerca del Hospital Periférico de Catia. Nancy, Licenciada en Educación por la UCV, tenía también un día muy cargado: "Levantarse a las 5:00 am, arreglarse, preparar comida y salir con su hijo de 8 años rumbo al primero de los planteles donde 38 alumnos la esperan. No tiene carro, se moviliza a pie y en camioneta desde Los Magallanes hasta lo más arriba posible de Altavista, en una zona considerada de alta peligrosidad. Entra el colegio a las 6:50 am, y a las 12:00 m sale corriendo, le deja su hijo a la señora que lo cuida y vuela hasta la Escuela América donde a las 12:35 pm se sienta a comer "y me lavo los dientes y me pinto para estar bonita porque me toca recibir a la 1:00 pm a 30 estudiantes de cuarto grado. Al atardecer, al llegar a su casa organiza las labores propias del hogar. Bien entrada la noche prepara sus clases (...) Pero la tarea no cesa el fin de semana. Los sábados realiza cursos de mejoramiento en la propia Fe y Alegría" (10). Curiosamente, aunque trabaja en dos planteles ubicados ambos en Catia, encontraba, como Lorena Padrón, fuertes deficiencias en el plantel oficial: "A veces tomo materiales didácticos que me quedan de Fe y Alegría y los llevo para la otra, o los pago yo misma. En la escuela América estamos muy mal, porque nos desalojaron de la antigua sede que se estaba cayendo y nos ubicaron en galpones del Ministerio de Educación, donde prácticamente no se puede trabajar. Sin embargo lo hacemos" (11). Decía la periodista Tabuas que Nancy también amaba sus labores, que "volvería a ser maestra en una próxima vida" y que "aunque trabajo en un barrio (un barrio donde pueden armarse balaceras en la propia entrada de la escuela) no me bajo de mi falda y mis tacones. Porque una como maestra es la imagen" (12).

Estos dos hermosos casos –por el ánimo ante las dificultades mostrado por ambas maestras- y, a la vez, estos dos chocantes casos- por la sobrecarga de trabajo que soportan ambas- sí son emblemáticos de lo que es la realidad laboral del docente venezolano en lo que atañe a esta segunda característica: el sobre-trabajo. Hablando del conjunto, Coles y Bruni Celli, para finales del siglo XX, encontraron que: "El 35% de los maestros de educación preescolar y las primeras dos etapas de educación básica (grados 1 a 6) tiene al menos dos trabajos. Tal cifra es aún mayor entre los profesores de la tercera etapa de educación básica y educación media" (13).

Ahora bien, estas docentes nuestras, recargados de trabajo laboral y doméstico —no olvidemos que al menos tres cuartas partes del magisterio venezolano son mujeres¿cómo se comportan profesionalmente en las aulas? y, también, ¿cómo perciben su propia actuación en relación con los propósitos de la educación? Desentrañar estas preguntas daría para muchas páginas. Diré tan sólo que, lamentablemente, no tengo dudas de que un segmento importante de docentes en el país, a pesar de haber aprobado estudios universitarios en el área, no desempeña adecuadamente su labor y, lo que es más grave aún, no parece estar suficientemente consciente de las negativas consecuencias que su incapacidad genera en los estudiantes.

Mariano Herrera refería que en un encuesta realizada en el año 2000 a una muestra representativa de 740 maestros, ellos señalaron, en un 82%, que creían tener un buen dominio de las teorías pedagógicas pero, en cambio, el 41% pensaba que tenía deficiencias en cuanto a los métodos para enseñar matemáticas y el 47% reportaba similares deficiencias en cuanto a los métodos para enseñar a leer (14). Esa autopercepción de los docentes es bastante cercana a la realidad que descubrió la investigadora Ana Gil, quien en un proyecto realizado en el año 2004 con 750 educadores de 20 planteles, encontró que "los resultados han sido poco halagadores, ya que arrojaron una carencia del conocimiento básico sobre las estrategias universales de comprensión de la lectura que el docente venezolano no maneja en el aula y que contribuye a la deserción escolar inmediata del alumno, frustrado por la incapacidad de manejar un texto al cual se expone" (15). Ella reveló que un 45% de las respuestas de esos docentes, como porcentaje global, no fueron correctas en cuanto a las variables: vocabulario, inferencia, estructura del texto, metacognición y conocimientos previos (16).

Una docena de años atrás, el país conoció, asombrado, los resultados de los concursos de oposición que Antonio Luis Cárdenas aplicó, en enero de 1992, a unos cincuenta profesionales docentes que aspiraban a ocupar cargos en el naciente ensayo de las Escuelas Integrales del Estado Mérida. En la prueba previa de comprensión de lectura, redacción y ortografía ocurrió que "21 participantes, que equivalen al 42% de los concursantes, fueron reprobados y muchos de ellos pueden ser considerados analfabetos funcionales" (17). El acucioso Cárdenas, más adelante Ministro de Educación, explicaba en detalle los errores ortográficos más frecuentes que cometieron los profesionales docentes reprobados, los cuales se explican por sí solos: estremo, inrremediablemente, mereser, amigismo, minusioso, contruir, hiriamos, elavorar, insentivar (sic) y así, ad nauseam. En cuanto a la sintaxis, la ortografía y el uso de los signos de puntuación y las tildes, valga el ejemplo de un párrafo escrito por uno de los concursantes reprobados: "El texto trata en sí, es de el niño en su primera etapa, cuales son sus grandez necesidades que el necesita, para su desarrollo social, intelectual y moral" (18).

De manera que, relacionando tales datos: el 42% de reprobados en comprensión de lectura que informaba Cárdenas en 1992; el 47% que, en el año 2000, señalaba tener deficiencias para enseñar a leer; y el 45% de respuestas incorrectas en esa misma área que Gil encontró entre un grupo de docentes en el 2004, podríamos suponer que un poco más de la mitad de nuestros docentes sí sabe enseñar las habilidades básicas que la escuela debe proporcionar en cuanto a la lectura, pero que casi la mitad de todos los docentes no está en capacidad de hacerlo. Lo curioso es que el maestro venezolano tiene muy escasa conciencia de lo crucial de su labor, tanto para bien como para mal. Tanto se les ha enfatizado, de manera mecanicista y hasta fetichista, en las universidades en relación con los "enfoques macroestructurales y holísticos" de los fenómenos que el 79% de los maestros de la encuesta que refería Mariano Herrera, pensaban que el rendimiento de sus alumnos dependía de factores ajenos a la acción pedagógica de la escuela y del propio maestro. La culpa de los fallos de los estudiantes la tendrían los padres de los alumnos, la situación de pobreza, el Gobierno, y hasta el Fondo Monetario Internacional. Apenas el 9% de los maestros afirmó que el rendimiento de sus alumnos dependía de su propia acción pedagógica (19).

A esos docentes de carne y hueso, muy distantes de los "apóstoles" de la educación sobre los que han poetizado tantos; frágiles y fuertes, con fortalezas y defectos, voluntariosos y miméticos, atosigados de trabajo, ¿cómo ha intentado controlarlos y domesticarlos

intelectualmente el actual Gobierno? La pregunta es pertinente de cara al propósito ideologizador que este Gobierno, explícitamente, quiere realizar a través de la educación, tal como expliqué en el último de los mitos de la primera parte. Lo intenta a través de tres mecanismos. El primero, el control férreo del sistema de ingreso a los cargos docentes. Puso de lado la aplicación del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente a lo largo de esta década y contrata a los educadores directamente. Así, llegó a tener 158 mil cargos de docentes interinos para el año 2006. Pero al mantenerlos durante varios años en tal condición se generó un gran malestar en esos educadores, lo cual socavaba el agradecimiento que probablemente experimentaron hacia el Gobierno durante los primeros meses o años luego de haber obtenido su empleo. Por eso, el 14 de enero del 2009 se vio obligado el Ministerio de Educación a dictar una Resolución, la 003, en la que establecía un procedimiento preciso para otorgarles "el carácter de ordinario" a los profesionales de la docencia que estuvieran en condición de interinos al menos durante un año lectivo, si estuviesen ocupando cargos vacantes y luego de recibir una evaluación de su desempeño (20).

Además, mediante las resoluciones 004 y 015 del mismo año, se estableció un Consejo Escolar de Evaluación del Desempeño Docente en el que participan directivos, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad educativa; y una Tabla de Valoración de los méritos de los docentes, a utilizar como baremo evaluativo tanto para el ingreso como para el ascenso de los docentes. En esta última se introduce la categoría "participación en campañas de servicios sociales educativos de carácter nacional, regional y municipal vinculados a las misiones y proyectos educativos bolivarianos", en la cual se podrían obtener hasta seis puntos acumulados, mientras que la categoría "títulos de postgrado en áreas de la educación" les permitiría acumular tan sólo dos puntos como máximo (21). Y no se quedan en tal aspecto los sesgos politizadores. Desde el año 2009 se denuncia cada vez con más insistencia que en las Zonas Educativas se está procediendo descaradamente -y en contravención abierta de los artículos 21 y 104 de la Constitución Nacional- a dar empleo preferencial a las primeras cohortes de egresados de la Universidad Bolivariana de Venezuela y de la Misión Sucre. Así lo denunció en el 2009, entre otros, el Presidente del Colegio de Profesores de Venezuela, Edgar Bazán: "Los currículos de la gente del Pedagógico, de la UCV o de la UCAB los echan a la basura (22).

El tortuoso proceso para ingresar al sistema, lo describe, en el 2010, una profesional recién graduada: "Después de que Aristóbulo Istúriz eliminó los concursos, tu ibas y te inscribías en el famoso libro rojo. Ellos se encargaban de asignarte la zona educativa, y eso no paraba en nada. Ahí tenían una montaña de currículos. Yo estaba cansada, tenía dos años de graduada y no lograba entrar. Tuve que hacer suplencias como interina en un liceo público a pesar de que era licenciada, porque era la única forma de que me postularan pues no me tomaban en cuenta en la zona educativa. Fue un proceso duro y me sentía frustrada; pasé dos años sin cobrar con tal de tener una asistencia para postularme y contar con las credenciales. Después de dos años me dieron el contrato, mientras que a otros graduados en la Misión Sucre de la noche a la mañana y sólo con una carta de la zona educativa al directivo les crean el cargo (23).

Sin embargo, nunca han estado los cancerberos de la ideología gubernamental satisfechos con la heterogeneidad cultural e ideológica del magisterio venezolano. Y han programado y a veces realizado cursos ad hoc para catequizarlos políticamente. Así lo planteó, en el 2005, Rafael Chacón, alto funcionario del Ministerio de Educación y Deporte (MED), quien proponía realizar "Un plan de formación político-académica que acompañe el

ingreso del personal docente al Sistema Educativo Nacional (24). Para ese año, y por la presión de la opinión pública, tal plan fue abortado. Pero entre finales del 2007 y buena parte del 2008, los docentes tuvieron que realizar primero un curso de 40 horas en el que se les pretendió convencer de las bondades del diseño curricular que el MED había elaborado. Fue tal la magnitud del rechazo abierto y soterrado que formuló el magisterio de base a los contenidos de tal reforma curricular, tanto en los planteles oficiales como privados, que el propio Presidente Chávez debió intervenir, en abril del 2008, para suspender la aplicación de tan sesgado y deficiente modelo curricular, cambiar de Ministro de Educación y posponer el debate público sobre el tema para año y medio después. Sin embargo, soportó buena parte del magisterio durante los meses siguientes un larguísimo curso de 300 horas sobre los fundamentos y características de la llamada Educación Bolivariana. Ese curso, que despertó muchas molestias entre los docentes porque fue impuesto en horarios muy incómodos para ellos, pretendía "ideologizarlos" mediante la repetición machacona de las mismas generalidades que sobre nuestra historia y educación ha venido sosteniendo el Gobierno.

También más recientes son las actuaciones del sindicato patronal SINAFUM (Sindicato Nacional de la Fuerza Unitaria Magisterial) que firmó un contrato colectivo con el Ministerio de Educación en el 2009 –pésimo en lo económico para el docente, como ya vimos- cuyo principal propósito es tratar de someter al profesional docente a los controles de organizaciones muy politizadas, como lo son los consejos comunales, con la intención de canalizar su comportamiento y pensamiento hacia los cauces ideológico-políticos que le interesan al Gobierno. Es así como se planteaba en ese proyecto de contrato de SINAFUM, por ejemplo en su cláusula 24, que "el ingreso a la carrera docente en condición de ordinario debe estar precedido de su interinato y acreditación de trabajo comunitario, avalado por la mesa técnica de educación [del consejo comunal respectivo]" (25).

Sin cejar en su propósito de controlar externamente al docente —tal como expliqué que era el interés gubernamental cuando analicé el mito de la escuela como centro del quehacer comunitario- este sindicato progubernamental preparó un Proyecto de Ley para el Ejercicio de la Carrera Docente en el cual se atreven a ir mucho más allá y plantean, ni más ni menos, que crear "la Mesa Técnica de Educación, a nivel de plantel, que sustituirá la tradicional Dirección y Subdirección de la escuela positivista y acartonada; esta Mesa Técnica de Educación sería la Dirección colectiva de la Unidad Educativa, donde las Mesas Técnicas Educativas de los Consejos Comunales jugarán un papel protagónico. A nivel municipal o comunal, se propone crear el Consejo Comunal Educativo a los efectos de la gestión y cumplimiento de las políticas públicas" (26). Más todavía, este bizarro sindicato oficialista pretende militarizar o "milicianizar" a la carrera docente, pues proponen que cualquier docente ingrese "como interino, el cual al cabo de un año de servicio, presentar el trabajo comunitario, su condición de miliciano y un buen desempeño docente, con su título profesional, accedería a la carrera en la jerarquía uno" (27).

•

¿Resultado de todas estas realidades y presiones que vive el docente venezolano? En una encuesta que hicieron, en el año 2007, los académicos de la UCV, Tulio Ramírez, María Eugenia D´Aubeterre y Juan Carlos Álvarez, a 295 docentes caraqueños, el 78,1% expresó que le generaba estrés "la excesiva politización de los espacios de la escuela" y el 81,6% presentaba diversos grados de angustia por la llamada "ideologización de la educación" (28). Al año siguiente, en el 2008, los mismos investigadores de la UCV aplicaron esta vez su encuesta perfeccionada a una muestra de 1.788 docentes en doce

estados del país, utilizando una Escala de Percepción del Estrés Laboral en Docentes. Los resultados son muy significativos: el 86% se mostró estresado por la inseguridad del país; al igual que un 72% mostró inquietud por el discurso presidencial sobre la educación. Esto último es muy lógico pues precisamente de ese discurso emanan las directrices para las presiones psicológicas y políticas que se están ejerciendo sobre los docentes, para que acepten trocar su rol de educadores por el de activistas comunitarios y propagandistas políticos.

Ahora bien, el que la gran mayoría del magisterio venezolano padezca estrés a partir de las directrices gubernamentales lo que revela es que esa gran mayoría está incómoda con el nuevo tipo de rol que se pretende que juegue y por eso reacciona con malestar e incertidumbre. Este dato es, en el fondo, muy positivo. Pues todo aquello que complace y es aceptado sentimental e intelectualmente por las personas, les produce sensaciones de bienestar. En cambio, el que los maestros se estresen ante el tipo de control politizado que el Gobierno pretende ejercer sobre sus conductas y sus conciencias, nos expresa que, en su gran mayoría, rechazan íntimamente tal pretensión.

Capítulo 11

La pedagogía del facilismo y enciclopedismo

Liliana Peña, a sus 18 años de edad, pasaba el día "en puro dormir", o jugando a las maquinitas o empacando bolsas en el Mercado de Petare. Ella, como relataba en el año 2003 la periodista Mireya Tabuas, repitió dos veces el tercer grado y estando en el cuarto grado había dejado de asistir, varios años atrás, según su confesión "porque no estaba aprendiendo nada, no sirve de nada" (1). Ella, entre tantos, es un caso emblemático de la relación existente entre repitencia y deserción escolares. Explicaba la periodista Tabuas que para el año escolar 2001-2002 en los nueve grados de la educación básica repitieron el curso unos 414 mil estudiantes y desertaron casi 160 mil, lo cual arrojaba la proporción de un niño que abandona la escuela por cada 3 que repiten curso. Porque la repitencia es la antesala de la deserción y ambas son expresión del fracaso de la escuela por formar bien y retener a los niños y adolescentes, obligación legal y constitucional que antes tenía el Estado hasta el noveno grado de educación básica y ahora tiene hasta la culminación del bachillerato.

La pregunta es: ¿por qué fracasan los niños en aprender y a partir de dos o tres fracasos, se alejan de la escuela? Por supuesto que hay múltiples causas pero coincido con Josefina Bruni Celli en que se ha exagerado el peso de los factores económicos a la hora de explicar la deserción escolar. Eso es parte de una tendencia que hemos cultivado de culpar siempre al entorno y nunca a la escuela misma de sus problemas. En realidad, cuando se le pregunta a los padres de los menores desertores, el 37% atribuye la salida del niño o adolescente de la escuela a "problemas de desmotivación, maltrato en la escuela o fracaso escolar", mientras que sólo el 26% de esos padres alega causas como "falta de recursos" o "la necesidad de que los niños salgan a trabajar" (2). Y cuando, a finales de los años noventa y según las investigaciones citadas por Bruni Celli, se les pregunta a los adultos por su propia deserción, el 25% de ellos apunta a que lo hicieron "por no querer estudiar", mientras que sólo el 9% reporta haberlo hecho por "problemas de recursos económicos" (3).

Mi visión al respecto es que la desmotivación por estudiar es la causa principal del fracaso escolar, lo cual desencadena un auténtico círculo vicioso que se expresa en: los escasos aprendizajes alcanzados; los bajos puntajes obtenidos en las sucesivas evaluaciones; las burlas y críticas recibidas por parte de condiscípulos, padres y maestros; las sensaciones de minusvalía e incapacidad que se generan en aquellos que deben repetir curso. De esta cadena, suerte de serpiente que se muerde la cola, se genera una intensa desmotivación por estudiar por lo cual los fracasos académicos comienzan a hacerse crónicos. Cuando se pisa el umbral de la adolescencia las presiones familiares y escolares suelen golpear la psique del hasta ese momento estudiante que arrastra varios fracasos, haciéndolo buscar con su incorporación prematura al mercado de trabajo la urgente recuperación de la autoestima lesionada. Ahora bien, Bruni Celli apuntaba en su artículo que para la desmotivación primera y para las subsiguientes puede encontrarse como causa endógena los poco estimulantes contenidos curriculares. Decía: "La escuela, aparte de difícil, se presenta como aburrida y sin sentido. ¿Qué importan todos esos detalles que se deben memorizar? (4).

Dejemos en suspenso, por ahora, ese señalamiento sobre la falta de engranaje con el mundo infantil y juvenil que suelen tener los currículos o planes y programas de estudio, para pasearnos rápidamente por la presunta "solución" que un Gobierno populista al extremo como el actual encontró al problema de la repitencia y la deserción. Actuó como el célebre Fritz del cuento, quien no enfrentó el problema de fondo exigiéndole a su esposa que le explicara por qué le era infiel. Fritz se limitó, en cambio, a vender el sofá en el que aquella solía encontrarse con su amante. En este caso, el Gobierno no buscó remediar los problemas de repitencia y deserción mejorando la calidad de los procesos pedagógicos y la atención individualizada a los estudiantes. Se limitó más bien a debilitar en grado sumo las exigencias que en materia de rendimiento académico y evaluación de los aprendizajes se hacían a los jóvenes buscando, a toda costa, que éstos aprobasen los cursos.

Entre los años 2003 y 2006, por las vías poco llamativas de las Circulares, se comenzaron a aflojar grandemente las exigencias en materia de evaluación a los estudiantes. Así, la Circular 01, del 21 de enero del 2003, emanada del vice Ministro de Educación, Armando Rojas, estableció que cuando el 30% o más de los alumnos de un curso reprobase una evaluación parcial o final, el docente está obligado a fijar una segunda evaluación, amén de realizar una actividad remedial para que los alumnos mejoren su aprendizaje y a someterse a "la supervisión y el control de esta segunda forma de evaluación" a cargo de un comité de tres autoridades del plantel. Esta incómoda normativa y la presión sotto voce a que se sometió y somete a los educadores para que aprueben a sus alumnos, ha provocado que, más allá de la objetividad académica, muchos docentes decidieron no reprobar alumnos más allá de esa "línea amarilla" del treinta por ciento…

Luego, Belkys Suárez, quien fungía como Directora Nacional de Evaluación y Acreditación, también mediante sendas Circulares, del 19 de junio y 12 de julio del 2006, relajó los criterios de evaluación del rendimiento estudiantil. En el primer documento dictaminó que la asignatura Educación para el Trabajo, eminentemente práctica hasta ese momento y, por tanto, no sujeta a "evaluación de revisión" —o lo que se conoce más tradicionalmente como examen de reparación- pasaba a ser una asignatura teórico-práctica y por tanto sí podría realizarse, para los alumnos reprobados al término del curso escolar, una "evaluación de revisión". Similarmente, en la segunda Circular aludida se modificó la norma reglamentaria que establecía que el estudiante que resultase aplazado en más de la mitad de las asignaturas de un curso escolar, no tendría derecho a reparaciones o a "evaluación de revisión", sino que directamente debería repetir el curso con tales asignaturas. Desde ese día de julio de 2006, los estudiantes "tendrán derecho a la prueba de revisión indistintamente del número de asignaturas aplazadas".

Los resultados de tales flexibilizaciones —o más bien relajamientos- de las normas no se hicieron esperar. Por citar dos situaciones, en el séptimo grado mientras que el número de desertores escolares fue de 106.103 en el año 1991-1992 y de 105.623 en el año 1997-1998, para el curso escolar 2005-2006 fue de apenas 65.512 estudiantes. Igualmente, mientras que el número total de desertores en los nueve grados de la escuela básica fue de 371.876 para el año 1991-1992 y de 399.371 para el año 1997-1998, para el año escolar 2005-2006 fue de apenas 128.423 estudiantes (5).

Visto lo señalado, volvamos a la pregunta básica, al fondo del por qué existe tan poca motivación en tantos estudiantes por aprender lo que en los programas de estudio se prescribe. Para mí, hay dos respuestas y ambas son endógenas o intrínsecas al propio proceso educativo: la primera, porque cada vez más los maestros venezolanos tienden,

debido a la didáctica que utilizan, a obtener menores logros de aprendizaje sustantivo por parte de sus estudiantes; la segunda, porque los programas de estudio, en el supuesto que los maestros tratasen de enseñarlos con entusiasmo, ayudan muy poco a la formación de los muchachos ya que son enciclopédicos, enredados, repetitivos y desperdigados.

Vayamos por partes. ¿Por qué digo que los maestros cada vez más tienden a enseñar con menor éxito los aprendizajes sustanciales? Pues porque, ya desde mediados de la década de 1980, el equipo de la investigadora Aurora Lacueva así lo descubrió mediante la observación participante en muchas aulas de unas doscientas escuelas caraqueñas. Escribía Aurora Lacueva que: "Se critica mucho a la llamada clase magistral, a la clase donde los alumnos sentados en filas oyen sin más las explicaciones del docente. Más rara vez hemos visto este tipo de clase" (6). En cambio, las actividades que ese equipo encontró como predominantes en las aulas eran: ejercicios rutinarios de matemática copiados en la pizarra o dictados por el maestro; dictados de textos aburridos; ejercicios repetitivos de gramática ramplona; cuestionarios que debían responder los alumnos con ristras de preguntas al estilo de: ¿en qué fecha llegó Colón a las costas de Venezuela? y ¿cómo se llama el mosquito trasmisor del paludismo?; y discusiones sobre temas como la basura y la conservación de los recursos naturales en las que los alumnos "expresan clichés, ideas comunes erróneas, obviedades". Y como esos maestros no corregían tales errores aprovechando para profundizar en los conocimientos a enseñar, según Aurora Lacueva. tales discusiones o debates simplemente eran unos "intercambios de ignorancias" (7).

0

0

Hace quince años, en un coloquio internacional expresé mi abierta crítica "al facilismo de los facilitadores, porque si no en la teoría, sí al menos en la práctica, ese rol de facilitador de los aprendizajes (...) ha devenido en una extraña didáctica en la que son los estudiantes los que se enseñan unos a otros, mientras el docente se convierte en el mero coordinador de las clases que ellos se imparten" (8). Explicaba allí también que Simón Rodríguez, en su crítica al método de Lancaster, la llamada Enseñanza Mutua, sostenía con fuerza que: "Los discípulos van a la Escuela... a Aprender... no a Enseñar ni a Ayudar a Enseñar" (9).

Yo sostenía entonces juicios que me permito transcribir in extenso porque creo que, lamentablemente, siguen retratando una realidad dominante: "Pasó el tiempo del magister dixit, del docente que acaparaba la escena con peroratas interminables. Ahora más bien pareciese que estamos en el tiempo del magister tacet, del maestro que calla, del maestro que desaparece de la escena y, sentado en su butaca de espectador, escucha las intervenciones de los alumnos que, día tras día, recitan los temas que estudiaron por su cuenta o con el apoyo de sus familiares. El docente escucha mucho, pero aclara y corrige poco (...) Al parecer, el esquema didáctico y la lógica del trabajo escolar han experimentado una radical mutación. Antes, el docente explicaba con suficiencia para que luego el alumno hiciese ejercicios o aplicaciones de lo explicado y demostrara su capacidad de retener lo esencial de la lección escuchada. A ese esquema binario, alguien enseña y alguien aprende, se le sustituyó por otro, al menos desde hace quince años: al docente, en virtud de resoluciones y normativas, se le convirtió en un mero facilitador de los aprendizajes. Ese enfoque, de hecho, banalizó aun más el proceso, lo tiñó de facilismo (...) Ahora se le pide a los alumnos con mucha frecuencia que investiguen, sí, pero que investiguen en el libro de texto. Que investiguen, pero no a partir de motivación propia o inducida alguna sino a partir de órdenes burocráticas: Investiguen en equipo los objetivos 14, 21, 24 y 26 del programa de Ciencias Naturales, así, sin anestesia o edulcorante alguno. Si son cuatro, por ejemplo, los alumnos del equipo, cada uno se encargará de buscar en el libro de texto las páginas precisas donde se aluda al contenido que le tocó y, una vez localizado, de resumir lo que pudo entender. Luego lo memorizará y lo contará a la carrera ante sus compañeros de curso que, empezando por los del propio equipo, ni se enterarán de lo que cada quien quiso decir (10).

Este estilo de trabajo de los "facilitadores facilistas" pienso yo que se convirtió, desde hace tres décadas, en el dominante en nuestro país. Lo que ha comenzado a variar es que, en vez de los libros de texto, la gran mayoría de los estudiantes buscan los datos que necesitan en los sitios de Internet y con ellos rellenan mecánicamente los cuestionarios recibidos o "cortan y pegan" fragmentos para armar monografías voluminosas sobre los más disímiles temas.

Al decir esto último, apunto a las reiteradas estulticias que hemos venido cometiendo con el establecimiento de pomposos programas de estudio exageradamente dispersos, barrocos de todo barroquismo, inútilmente enciclopédicos en cuanto los contenidos a enseñar; además de muy complicados en cuanto a la metódica de trabajo que le pautan a los docentes. Despacho el asunto con pocas pinceladas: a partir de la década de 1960 adoptamos el conductismo como enfoque oficial para la enseñanza y así los programas comenzaron a regirse por la lógica de los objetivos generales, objetivos específicos a lograr, los contenidos a enseñar y la metódica de trabajo prescrita al docente, amén de los criterios para evaluar los aprendizajes. La desviación enciclopedista se hizo patente al constatarse, como lo hizo Mercedes Camperos, que entre el primero y el sexto grado el alumno debía alcanzar hasta 1.153 objetivos específicos en el área cognoscitiva (11). Quisieron enseñarles demasiadas cosas a los niños y, en un área fundamental, introdujeron la novedad de la llamada "matemática moderna". Resultado: la gran mayoría de los niños egresados de la escuela básica de los setenta en adelante, ya no exhibe la capacidad de saber leer y escribir con suficiente corrección y tampoco sabe plantearse, por ejemplo, un problema de proporciones matemáticas con base a la "regla de tres"...

A la hegemonía del enfoque conductista en el modelo curricular le sucedió, desde mediados de la década de 1990, la hegemonía del enfoque constructivista. La reforma curricular de 1997, inspirada en excelentes propósitos, nos dejó programas de estudio exageradamente amplios y bastante complicados de entender para el docente medio. Cambió la terminología: ahora no hay objetivos específicos y contenidos, sino "contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales"; ahora hay "ejes transversales" y áreas de formación en vez de asignaturas, por mencionar algunos de los cambios más llamativos. En este currículo que está aún vigente -porque el llamado "modelo curricular bolivariano" que intentó imponer en el 2008 el ex Ministro Adán Chávez fracasó por sectario y deficiente y el propio Presidente Chávez suspendió su implantaciónhay un exceso increíble de los mencionados contenidos conceptuales (los saberes a conseguir), de los contenidos procedimentales (las operaciones intelectuales a ejercitar) y de los contenidos actitudinales (los valores a vivenciar) para cada uno de los momentos o unidades didácticas que el maestro debe guiar. Es imposible que un ser humano pueda promover y luego evaluar tantos contenidos como se señalan en esos programas de primero a sexto grado.

Además de tal exceso general, en la cantidad de logros que se pretenden –olvidando que el que mucho abarca, poco aprieta- los programas vigentes pecan de enrevesados para la comprensión del maestro. Sólo pondré dos ejemplos, pero tengo centenares de ellos. Tomaré el programa del primer grado, repito, del primer grado y dejaré a la reflexión del

lector si es adecuado y pertinente que en su introducción —que tiene noventa páginas- se atiborre al maestro con múltiples filosofismos abstrusos, poco rigurosos y, a ratos, incongruentes los unos con los otros. Un pálido ejemplo del cuadro que pretendo describir lo puede dar un parrafito incrustado en el "eje transversal valores". Dice así: "Los valores son una abstracción propia de la mente humana. La belleza, por ejemplo, no es pero existe. Los valores manifiestan sus propiedades en sí mismos pero requieren siempre de algo o de alguien en quien encarnarse; los valores son distinguibles entre sí por su contenido propio y comparativo. Manifiestan jerarquías que cambian por circunstancias históricas o causales y pueden distinguirse por su propio contenido. En fin, los valores son aprehensibles en la experiencia pero no por la razón" (12).

Al parecer, los que elaboraron estos programas creyeron que nuestros maestros eran unos Platón, Heidegger y Vigotski redivivos y también aplicaron similar cartabón a nuestros niños. Así, en ese mismo programa del primer grado se lee que al finalizar "la primera etapa del Nivel de Educación Básica", esto es, el tercer grado, el educando deberá estar en capacidad de interpretar "situaciones tomadas de la vida cotidiana a partir del estudio de nociones de probabilidad y estadística" y también de resolver "problemas del entorno socio-cultural que lo lleven a desarrollar una o varias soluciones apropiadas a través de un proceso de pensamiento matemático" (13).

Realmente la gran crítica que le formulo a todos los curricultores que han elaborado estos programas de estudio es que se hayan solazado en esoterismos conceptuales y en barroquismos enciclopédicos. Nunca han querido hacer caso a la recomendación de quien sí fue uno de nuestros últimos enciclopedistas con la virtud especialísima, además, de hablar y escribir con mucha claridad para el pueblo, Arturo Uslar Pietri, quien dijo que nuestra educación necesitaba "una cura de simplicidad". Estos curricultores ignoraron olímpicamente la admonición que Uslar Pietri formuló en 1965: "Habría que poner un gran énfasis, y sería una cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar libertad de conciencia y a enseñar a hablar y a escribir, antes que a tanta materia que pasa como una nube sobre la cabeza del niño y se borra después" (14).

Tampoco han entendido -entretenidos como han estado en sus gongorismos conceptuales, cocinándose en su propia salsa- el valor del enfoque sobre el que enfatizaba el padre jesuita José María Vélaz, fundador de ese enjambre de escuelas para el pueblo que es Fe y Alegría. Encarecía Vélaz a sus maestros que: "No se preocupen de los programas ni pierdan el tiempo exigiendo cantidad de cosas inútiles que a sus muchachos no van a servirles para nada. Si leen bien y ponen sus manos en buenos libros, serán capaces de aprender siempre por si mismos. Y si no les enseñan a leer bien, va a ser inútil que les exijan lo que viene en los programas" (15).

¿Entenderemos alguna vez que los currículos enrevesados, ampulosos y dispersos contentan a los especialistas y desorientan a los maestros y a los niños, reduciendo drásticamente la solidez de los aprendizajes básicos que los estudiantes deben realizar en sus primeros años de escolaridad? Tal vez sea de ayuda para que las próximas veces no incurramos en las mismas desviaciones, leer lo que el chileno Nicanor Parra escribió en uno de sus anti-poemas sobre lo disparatado de la enseñanza que le proporcionaron sus maestros, allá por los albores del siglo XX. Mutatis mutandis, creo que en el siglo XXI nuestros programas de estudio siguen siendo igual de insustanciales, desperdigados y alejados de la realidad vital de los estudiantes. Así lo decía Parra (16):

Los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso cómo se suman números complejos hay o no arañas en la luna cómo murió la familia del Zar ¿es posible cantar con la boca cerrada? quién le pintó bigotes a la Gioconda cómo se llaman los habitantes de Jerusalén hay o no oxígeno en el aire cuántos son los apóstoles de Cristo cúal es el significado de la palabra consueta cuáles fueron las palabras que dijo Cristo en la Cruz quién es el autor de Madame Bovary dónde escribió Cervantes el Quijote cómo mató David al gigante Goliat etimología de la palabra filosofía cuál es la capital de Venezuela cuándo llegaron los españoles a Chile.

Nadie dirá que nuestros maestros eran unas enciclopedias rodantes, exactamente todo lo contrario: unos modestos profesores primarios o secundarios, no recuerdo muy bien -eso sí, que de bastón y levita como que estamos a comienzos de siglono tenían para qué molestarse en molestarnos de esa manera salvo por razones inconfesables A que tanta manía pedagógica jtanta crueldad en el vacío más negro!

Dentadura del tigre
nombre científico de la golondrina
de cuántas partes consta una misa solemne
cuál es la fórmula del anhídrido sulfúrico
cómo se suman fracciones de distintos denominadores
estómagos de los rumiantes
árbol genealógico de Felipe II
Maestros Cantores de Nuremberg
Evangelio según San Mateo
nombre cinco poetas finlandeses
etimología de la palabra etimología.

Ley de la gravitación universal a qué familia pertenece la vaca cómo se llaman las alas de los insectos a qué familia pertenece el ornitorrinco mínimo común múltiplo entre 2 y 3 hay o no tinieblas en la luz
origen del sistema solar
aparato respiratorio de los anfibios
órganos exclusivos de los peces
sistema periódico de los elementos
autor de Los Cuatro Jinetes del Apocalipsis
en qué consiste el fenómeno llamado es-pe-jis-mo
cuánto demoraría un tren en llegar a la luna
subraye las palabras terminadas en consonante.

La verdad de las cosas es que nos sentábamos en la diferencia quién iba a molestarse con esas preguntas en el mejor de los casos apenas nos hacían temblar únicamente un malo de la cabeza la verdadera verdad de las cosas es que nosotros éramos gente de acción a nuestros ojos el mundo se reducía al tamaño de una pelota de fútbol y patearla era nuestro delirio nuestra razón de ser adolescentes hubo campeonatos que se prolongaban hasta la noche todavía me veo persiguiendo la pelota invisible en la oscuridad había que ser búho o murciélago para no chocar con los muros de adobe ese era nuestro mundo las preguntas de nuestros profesores pasaban gloriosamente por nuestras oreias como agua por espalda de pato sin perturbar la calma del universo a qué familia pertenece la comadreja método de preparación del ozono testamento político de Balmaceda sorpresa de Cancha Rayada por dónde entró el ejército libertador insectos nocivos a la agricultura cómo comienza el poema del Mio Cid dibuje una garrucha diferencial y determine la condición de equilibrio

El amable lector comprenderá
que se nos pedía más de lo justo
más de lo estrictamente necesario
¿determinar la altura de una nube?
¿calcular el volumen de una pirámide?
¿demostrar que raíz de 2 es un número irracional?
¿aprender de memoria las Coplas de Jorge Manrique?
déjense de pamplinas con nosotros
hoy tenemos que dirimir un campeonato

pero llegaban las pruebas escritas
y a continuación las pruebas orales
con una regularidad digna de mejor causa:
teoría electromagnética de la luz
en qué se distingue el trovador del juglar
¿es correcto decir se venden huevos?
clasifique los pájaros de Chile
asesinato de Manuel Rodríguez
independencia de la Guayana Francesa
Simón Bolívar héroe o antihéroe
discurso de abdicación de O'Higgins
ustedes están más colgados que una ampolleta.

Los profesores tenían razón: en verdad en verdad el cerebro se nos escapaba por las narices -había que ver como nos castañeteaban los dientesa qué se deben los colores del arco iris hemisferio de Magdeburgo nombre científico de la golondrina metamorfosis de la rana qué entiende Kant por imperativo categórico cómo se convierten pesos chilenos a libras esterlinas quién introdujo en Chile el colibrí por qué no cae la Torre de Pisa por qué no se vienen abajo los jardines flotantes de Babilonia ¿por qué no cae la luna a la tierra? departamentos de la provincia de Ñuble cómo se trisecta un ángulo recto cuántos y cuáles son los poliedros regulares este no tiene la menor idea de nada.

Hubiera preferido que me tragara la tierra a contestar preguntas tan descabelladas sobre todo después de los discursitos moralizantes a que nos sometían impajaritablemente día por medio ¿saben ustedes cuánto cuesta al Estado cada ciudadano chileno desde el momento que entra a la escuela primaria hasta el momento que sale de la universidad? ¡un millón de pesos de seis peniques!

Un millón de pesos de seis peniques
y seguían apuntándonos con el dedo:
cómo se explica la paradoja hidrostática
cómo se reproducen los helechos
enuméreme los volcanes de Chile
cuál es el río más largo del mundo
cuál es el acorazado más poderoso del mundo
cómo se reproduce el elefante

inventor de la máquina de coser inventor de los globos aerostáticos ustedes están más colgados que una ampolleta van a tener que irse para la casa y volver con sus apoderados a conversar con el Rector del Establecimiento.

Y mientras tanto la Primera Guerra Mundial y mientras tanto la Segunda Guerra Mundial la adolescencia al fondo del patio la juventud debajo de la mesa la madurez que nunca se conoció la vejez con sus alas de insecto.

Capítulo 12

La gerencia sin gerentes

Existe un fenómeno vergonzoso al interior del nivel medio de nuestra educación oficial del cual no existen estadísticas porque los gerentes del sector público se cuidan mucho de proporcionarlas y, muy probablemente, ni siquiera se ocupen de contabilizar los casos referidos al problema. Se trata de "los exonerados", estudiantes de tal o cual sección de tal o cual plantel que durante todo un curso escolar no tienen profesor o profesores asignados para una o varias asignaturas. Este problema no es nuevo. Tiene, aproximadamente, dos décadas. Cuando ocurrieron los primeros casos, al término del curso en el boletín de notas de esos estudiantes aparecía la palabreja "exonerado", eufemismo que encubría la brutal falta de responsabilidad de la gerencia educativa en los Distritos Escolares y Zonas Educativas del Ministerio de Educación o de las Direcciones de Educación de las Gobernaciones. Esos estudiantes quedaban habilitados formalmente para cursar todas las asignaturas de los siguientes cursos, por ejemplo, las matemáticas del noveno grado a quien no había cursado las matemáticas del octavo grado y figuraba como "exonerado".

Más adelante, a la burocracia le pareció que la palabreja no era cuantificable -¿a qué nota equivaldría?- y, además, hacía llamativa la increíble violación del derecho al estudio de tales alumnos. Entonces decidieron, y así se hace desde hace tiempo, colocarles a esos alumnos una nota en la o en las asignaturas exoneradas que fuese el promedio de todas las otras notas del estudiante en el resto de las asignaturas que sí cursó efectivamente. Ocultan así bajo la alfombra de una nota ficticia el crimen académico cometido contra unos cuantos desafortunados a quienes en la práctica se les recorta su derecho a recibir "una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades", como reza el artículo 102 de nuestra Constitución.

¿Cuántos han sido? ¿Cuántos son? Nadie lo sabe. Ninguna autoridad contabiliza los casos por asignatura-sección-plantel en los que ocurrió y mucho menos se les ocurriría a los burócratas publicar la desvergonzada estadística que evidenciaría su propia desidia. Sólo nos enteramos episódicamente cuando los estudiantes y sus padres protestan públicamente y los medios de comunicación así lo reflejan. En la mayoría de los casos se considera al problema como "menor" si, por ejemplo, afecta a una sola asignatura en un par de secciones. En ese caso los reclamos suelen expresarse tan sólo en los canales internos de la burocracia educativa. Pero cuando el número de afectados en un centro educativo es alto debido a que carecen de docentes en varias asignaturas y para unas cuantas secciones del plantel, entonces la protesta toma cuerpo y trasciende.

Un caso entre tantos, apenas botón de muestra, lo fue, por ejemplo, el de los 600 estudiantes de la Escuela Básica Nacional José Antonio Rincón, en Maracaibo, quienes tomaron las instalaciones del plantel porque, en una fecha tan avanzada como el 14 de marzo del 2001, todavía no habían recibido en todas las secciones del octavo y noveno grados, ni una sola clase de matemáticas, de física y de educación artística porque "los retardos en los procesos de incapacitación y jubilación del Ministerio de Educación, mantuvieron al plantel sin la posibilidad de tener los nombramientos de otros docentes, quienes sustituirían los cargos que hacen falta" (1).

Recientemente, el 23 de abril del 2010 reportaban los padres y representantes del liceo La Sabana en el estado Vargas que los alumnos del noveno grado, o tercer año de bachillerato, no habían recibido aún una sola clase de matemáticas, física y química a lo largo del curso escolar. Igualmente, en el Liceo Agrícola que opera en Carayaca, las ultimas dos promociones de bachilleres no habían recibido clases de matemáticas, biología y tampoco agronomía. Destacaba el profesor Ricardo Velázquez que lo más chocante de estos casos es que "estas denuncias han sido interpuestas por directores de liceos, padres y representantes y hasta por los propios estudiantes, sin encontrar una respuesta por parte de la Zona Educativa de Vargas" (2).

Comencé por dos casos que muestran la extrema ineficiencia de la gerencia educativa para enviar a tiempo a los planteles los nombramientos de los cargos docentes que se necesitan en función de la matrícula a atender. Otras dos variables en el mismo terreno pueden ilustrar también sobre las debilidades en la planificación, esta vez de mediano y largo plazo, de la administración educativa para buscar un equilibrio entre las demandas de recursos docentes para el sistema educativo y la capacidad de las instituciones formadoras para proveer una oferta adecuada. La primera tiene que ver con las magnitudes de docentes titulados y no titulados que laboran en el sistema educativo. En esto no estamos mal. Los datos del Ministerio de Educación para los cursos 2007-2008 arrojan que sólo un 19% del total de personas que ocupan cargos docentes no tiene el título exigido por la Ley, mientras que el 76% está integrado por licenciados en educación, profesores y técnicos superiores en educación y un escaso 5% por el remanente de bachilleres docentes que aún ejerce, puesto que esa especialidad docente del nivel medio fue eliminada desde mediados de la década de los ochenta (3).

Pero con respecto a la variable referida a la correcta ubicación de los educadores dentro del sistema con base en las especialidades que poseen, afirmo que estamos en graves problemas. No tenemos los datos oficiales porque el Ministerio de Educación, al parecer, no se ha abocado ni siquiera a entender las dimensiones y las aristas del problema y mucho menos a buscar las alternativas —en necesario diálogo con las instituciones formadoras de docentes- para enfrentarlo. Las únicas investigaciones hechas sobre esto son de finales del siglo XX y las realizó, en encomiable labor no tomada en cuenta por los gobiernos, Maritza Barrios Yaselli. Ella explicó que la demanda mayor de profesionales de educación está en el renglón de maestros para los primeros seis grados del sistema. En ese segmento, la demanda promedio estimada para finales del siglo XX era de 9.100 graduados al año, mientras que de las instituciones formadoras sólo estaba egresando un promedio anual de 4.194 profesionales en la mención de educación integral (4), lo que equivalía apenas al 46% de los profesionales necesitados.

En cuanto a lo que era la tercera etapa de educación básica, o sea, los grados 7, 8 y 9, más la educación media, se necesitarían 5.582 nuevos profesionales al año, mientras que el total de profesionales por áreas que se formaban anualmente era de apenas 2.754, lo que equivalía al 49% de los profesionales necesitados (5). Ese desfase global era la sumatoria de los desequilibrios según áreas de la enseñanza que mostraré en el siguiente cuadro que las abarca a casi todas.

Promedio anual de demanda y oferta de profesionales docentes, según áreas de enseñanza (finales del siglo XX)

Áreas de enseñanza	Demanda del sistema	Oferta de docentes graduados		
Educación para el Trabajo	1.213	375		
Biología y Química	1.028	479		
Ciencias Sociales	801	559		
Matemáticas y Física	798	324		
Castellano y Literatura	523	297		
Inglés	431	267		
Educación Física	421	347		
Arte	196	66		

Fuente: Cuadro elaborado por mí, basándome en los datos aportados por Maritza Barrios Yaselli. *Análisis del crecimiento de la matrícula y de las necesidades de nuevos docentes en los tres primeros niveles del sistema educativo*, UPEL, Caracas, 1996, pp. 52-57

El que, muy probablemente, los déficits en materia de profesionales docentes para cada una de las áreas de la enseñanza se hayan mantenido constituye la explicación de fondo del por qué en las áreas de ciencias naturales, físicas y exactas, esto es, en las asignaturas de biología, química, física y matemáticas, los déficits de profesores sean mayores que en otras, como las ciencias sociales o el castellano. Este problema de fondo, que atenta contra la calidad de la enseñanza, requería y requiere un esfuerzo de concertación entre el Ministerio de Educación y los cuerpos docentes de las universidades y pedagógicos en orden a planificar, a mediano y largo plazo, la formación de los recursos docentes que necesitará el sistema educativo. Atisbos de esta necesaria concertación se produjeron hacia 1995, pero de allí en adelante ha reinado la anomia.

Mencionaré otros tres problemas, muy serios, que ilustran el tipo de gerencia educativa que se realiza en Venezuela: en la gran mayoría de los planteles los cargos directivos son ejercidos interinamente, lo cual debilita la capacidad de liderazgo de los tales; nos quedamos con un muy exiguo número de supervisores titulares, con lo cual tanto el control como la orientación a los equipos directivos y docentes de los planteles prácticamente no existe; hay una oferta de cupos para estudiar, a partir del séptimo grado —o ahora primer año de bachillerato- menor que la cantidad de egresados del sexto grado.

En cuanto a los directores, desde hace un par de décadas han venido insistiendo investigadores, como Mariano Herrera, en que no es sensato que gran parte de ellos no detente el cargo como titular, porque ello debilita su autoridad formal, siendo así que está comprobado que los llamados "planteles exitosos" en el mundo cuentan, como requisito sine qua non, con directivos que estimulan, orientan y supervisan con propiedad y autoridad gerencial a sus docentes. Al respecto, los datos del Ministerio de Educación son reveladores. Para el curso 2007-2008 existían 21.569 planteles oficiales y 4.456 privados (6). En cuanto a los directivos titulares, el Ministerio reportaba, para el mismo curso escolar, que en el sector privado existían 4.754 (sic), esto es, algo más del 100% de sus directores eran titulares (7). Pero para el sector oficial se registraban 10.596 directores titulares, esto es, apenas el 49,1% de los mismos (8).

Hay dos razones por las que esto es así. Una de ellas es que los gobiernos no suelen promover sino por cuentagotas los concursos para otorgar la titularidad a estos directivos, lo cual les permite colocar como encargados en esos cargos a personas de su confianza política. La otra razón es que desde siempre la prima de responsabilidad, por ser el director cuentadante y por toda la carga extra de trabajo que debe asumir, no ha sido recompensada debidamente, lo cual tiende a inhibir a los docentes para aspirar a tales cargos. Para que se aprecie lo miserable –no hay otra palabra- de tales primas de jerarquía, sépase que mensualmente para un subdirector es de 150 bolívares y para un director de 230 bolívares (9).

En referencia a los supervisores, recuerdo que en los años noventa el entonces Ministro Antonio Luis Cárdenas decidió no autorizar nuevos nombramientos para estos cargos, porque juzgaba que los cinco o seis mil que existían en aquel tiempo eran más que suficientes. Además de ello, muchos pensábamos que buena parte de ese contingente de supervisores lo era de militantes políticos, predominantemente de los partidos AD y COPEI, que disfrutaba desde esos cargos el "reposo del guerrero" como alguna vez, en ese tiempo, lo señalé críticamente. De allí que Cárdenas simplemente decidió que, por la vía vegetativa, fuese descendiendo el numero de supervisores. Por su parte, la desconfianza del actual Gobierno hacia los tales fue evidente desde su inicio.

En vez de dedicarse, en todo caso, a separar "el trigo de la cizaña", jubilando o apartando del cargo a los politiqueros y quedándose con los que sí tenían méritos y dedicación a las obligaciones del cargo, el Ministro Navarro optó por desahuciarlos a todos, prescindir de ellos y lanzar, en octubre del 2000, el peregrino e ilegal Decreto 1.011 que le permitiría nombrar directamente a los supervisores, sin concurso de ningún tipo y sin que tuviesen que contar como requisito previo ni siquiera con el título profesional de educadores. Lo arbitrario del Decreto y la oposición firme de muchos sectores, hizo que éste fuese reformado, no derogado, mediante una Resolución, la 47, en febrero del año 2001. Al final, en esta materia, este Gobierno no se quedó "ni con el chivo ni con el mecate", pues ni nombró a nuevos supervisores en propiedad ni tampoco usó al grueso de los aproximadamente dos mil supervisores con los que al parecer aún contaba el Ministerio de Educación hacia el año 2000.

¿Cuántos supervisores existen ahora en el país? Un número ínfimo para las necesidades del sistema educativo. A los pocos centenares de supervisores de carrera que aún quedaban hace dos años, el Ministerio de Educación se apresuraba a jubilarlos de oficio, con el fin de poder apretar todavía más las clavijas del control político sobre los actores del proceso educativo. Una de estas funcionarias revelaba lo que ocurría: "Los jefes de las zonas educativas están solicitando las renuncias de los supervisores y en esos cargos colocan a funcionarios afectos al proceso para que hagan un trabajo para el cual no están preparados. El perfil de un supervisor debe corresponder a lo que dice el reglamento del ejercicio docente. Yo me he negado a marchar y por eso me mantienen al margen de mi trabajo" (10).

Pienso que las autoridades del Ministerio para quienes los propósitos políticos privan por sobre los pedagógicos y los gerenciales, decidieron con frialdad, desde hace años, prescindir de los supervisores que no fuesen fieles militantes de su partido y una vez que todos se extinguieran, por las jubilaciones solicitadas o impuestas, poder proceder a formar las nuevas generaciones de supervisores que tuvieran, antes que nada definidos criterios políticos inspirados en el modelo castrista. Así lo explicaron hace un año, en abril

del 2009, cuando Gertrudis Rodríguez, Directora General de Supervisión Educativa del Ministerio de Educación señaló que: "Se está direccionando(sic) en materia de supervisión educativa la formación a los docentes con función supervisora, donde priva la participación de los asesores cubanos, que van a estar ubicados uno por cada entidad (11).

Tales nuevos supervisores deberían estar "consustanciados en la formación socio-política, que garantice la transformación en lo que respecta a la supervisión educativa" (12). En realidad, lo que pretende el Ministerio de Educación con estos supervisores no es ayudar a detectar y resolver con premura las mil y un fallas de la vida cotidiana de nuestros planteles, sino, como explicó Migdalia Pinto, Directora General de Currículo del Ministerio, "sensibilizar a los docentes para trabajar en línea común con el objetivo de impulsar la revolución bolivariana" (13). Está a la vista: lo que busca este Gobierno con el proceso de formación de estos futuros supervisores puesta en manos de asesores del Gobierno cubano, es obtener una camada de comisarios políticos y no de promotores de innovaciones pedagógicas; de controladores de las conductas y las conciencias y no de colaboradores para coadyuvar a dar respuestas oportunas ante los problemas de los alumnos y los docentes de los planteles a su cargo.

En tercer lugar, en el tránsito hacia la formación media o secundaria, existe desde hace décadas, enquistado, el grave problema de que no suelen existir suficientes planteles y aulas en lo que era la III etapa de la Educación Básica para atender el volumen de estudiantes que egresa de los sextos grados. Entre los meses de julio y octubre de cada año, la angustia de las familias por lograr un cupo a sus muchachos que terminan el sexto grado abarrota con denuncias los espacios de los medios de comunicación, en tanta magnitud como los problemas de planta física que antes he descrito. Este desfase es crónico y no es explicable con generalidades al estilo de "es que tenemos un crecimiento demográfico y escolar acelerado y no nos damos abasto". Esta coartada no es válida porque, precisamente, el rol de la gerencia educativa es preveer la demanda de matrícula que se irá desarrollando e ir ampliando la oferta de aulas y docente para atenderla. Porque en el flujo matricular nunca ocurren tsunamis, fenómenos imprevisibles. Conociendo el número de inscritos en primer grado y aplicando la tasa histórica de prosecución en la zona geográfica donde se esté y, eso sí, realizándole a ésta año a año los reajustes indispensables, se puede saber cuántos alumnos -poco más o poco menos- egresarán del sexto grado cada año. Pero los administradores educativos, del ayer y del hoy, al parecer son poco amigos del uso auxiliar de las estadísticas o, si lo son y piden al Gobierno Nacional con anticipación que construya nuevas aulas, se suelen encontrar con el silencio como respuesta.

Insisto, el desfase es crónico. Para muestra, dos ejemplos entre centenares: en Santa Teresa del Tuy, en agosto de 1999, se produjeron manifestaciones de calle porque de los 2.421 alumnos promovidos del sexto grado, 842 no podrían continuar estudios en esa localidad "pues los cupos en los cinco planteles con Educación Básica existentes en esa jurisdicción están copados" (13). Es en las zonas populares donde este problema se torna más grave. Así, en el 2009, los vecinos trancaron la calle Cruz Verde de Antímano luego de que uno de los cuatro liceos de la zona, el Bolivariano Creación Antímano, se anegara de aguas negras. Ese hecho detonó muchas frustraciones acumuladas. Porque ese liceo se había establecido desde hace 16 años, "provisionalmente", en un edificio de tres pisos que nunca ha cumplido con los requerimientos sanitarios pues "las paredes de la institución están fracturadas y corroídas por filtraciones, los cables eléctricos despegados y las aguas negras salen de los desagües". Ahora bien, la razón por la que en ese año 2009

se inscribieron en el séptimo grado de ese plantel tan colapsado hasta 250 alumnos nuevos tiene que ver con el déficit de aulas para los niños de los sectores populares al que vengo aludiendo. Lo explicaba Amílcar Ávila, docente de ese plantel, al referirse a la zona de Antímano: "Tenemos 27 escuelas públicas de básica y sólo hay 4 liceos" (14).

Estos "cuellos de botella" que se presentan en muchas localidades del país encuentran explicación global en las estadísticas reprocesadas que presentó, en el año 2003, la investigadora Mabel Mundó, utilizando los datos del curso escolar 1998-1999. Las sintetizo en el siguiente cuadro en el que se desglosan los distintos niveles y etapas de estudio que se ofrecían en los veintitantos mil planteles oficiales y privados que tenía el país.

Oportunidades de estudio en los planteles de las redes oficial y privada (año 1998-1999)

Niveles y etapas	No. de planteles oficiales	No. de planteles privados 2.664		
Preescolar	7.934			
Básica I	13.204	2.607		
Básica II	11.960	2.398		
Básica III	1.775	1.961		
Media Div. y Prof.	973	1.481		

Fuente: Mabel Mundó. "Discontinuidad de la institución escolar y exclusión temprana: temas para una agenda de inclusión", *Cuadernos del CENDES*, No. 52, Caracas, enero-abril de 2003, p. 114

El "cuello de botella" se hace patente en la III etapa de la Básica, o sea, a partir del séptimo grado, pues los alumnos cursantes en los 14.358 planteles oficiales y privados que ofrecían la II etapa de la Básica, cuando llegan al séptimo grado deben peregrinar en exceso para poder conseguir cupo en los apenas 3.776 planteles oficiales y privados que los ofrecen. El problema es, pues, estructural y de vieja data. Pero, ojo, no se adelante tampoco el lector en suponer que en los 1.961 planteles privados que ofrecen el séptimo grado es donde se logra ubicar la mayoría de la matrícula estudiantil, pues los 1.775 planteles oficiales que también los ofrecen tenían mucha mayor capacidad instalada que los privados. Tal característica ha continuado hasta nuestros días. Por ello, para el curso 2007-2008, los grados 7, 8 y 9 del nivel básico tan sólo 387.697 alumnos los cursaban en planteles privados, mientras que 1.087.828 estudiaban en los planteles oficiales (16).

Y ya que aludí a las dimensiones de la educación privada en ese segmento, valga una digresión en relación con un cuadro que elaboré con el número de alumnos atendidos por los sectores oficial y privado del país en los años 1998-1999 y 2007-2008, que permitirá obtener un par de conclusiones significativas. La primera, que ambos sectores han crecido matricularmente en esta década, lo cual es una buena señal para el país. La segunda, que salvo en el tramo final del bachillerato, durante esta década los porcentajes de matrícula atendida por cada uno de los sectores han permanecido casi idénticos.

Realidades matriculares, en cifras absolutas y porcentuales, de la educación oficial y privada (cursos 1998-1999 y 2007-2008)

Niveles	Curso 1998-1999			Curso 2007-2008						
	Oficial	%	Privada	%	Total	Oficial	%	Privada	%	Total
Inicial	735.725	83,3	146.173	16,7	882.468	1.206.982	83,5	236.049	16,5	1.443.031
Básica	3.518.783	81,8	780.888	18,2	4.298.671	3.975.595	80,8	939.139	19,2	4.914.924
Media	260.365	65,0	140.439	35,0	400.794	593.441	70,0	215.248	30,0	748.689

Fuente: Ministerio de Educación. Memoria y cuenta de 1999, p. 348; Ministerio de Educación. Memoria y cuenta de 2008, p. 1031

Retomando la variable gerencial, cerraré este capítulo mostrando dos nuevos ejemplos de cómo funcionan -o mejor, no funcionan- las cosas en este plano. Cada uno de ellos encierra, en una suerte de síntesis de calamidades, varios de los problemas que he descrito previamente. El uno, es el de la Unidad Bolivariana Luis Hurtado Higuera, en El Junquito, desde la que reportaban directivos de su asociación civil que: "No hay directora que firme un boletín (está de reposo), tampoco hay subdirectora que le haga el quite (está asignada a una escuela en Catia, aunque cobra aún por esta nómina), no hay cerraduras en las puertas de algunas aulas (los alumnos las han reventado), no hay prensa en el taller de metales (se la robaron junto a otros muchos equipos). En fin, no hay una gran cantidad de cosas. Lo que nos sobran son ganas y propuestas para solucionar los problemas. Pero no hay quien escuche en esta tierra de nadie" (17). Por eso, porque la gerencia del Ministerio de Educación, representada en ese momento, febrero del año 2001, por Zaida Rojas, jefa del Distrito Escolar No. 5, no los atendía, intentaron contactar al entonces jefe de la Zona Educativa de Caracas, profesor Edgar León. La experiencia al respecto fue lamentable, según contaban los miembros de esa comunidad educativa: "Ambas personas están en pleno conocimiento de nuestros problemas porque se los hemos hecho saber a través de distintos oficios, pero no nos responden. La única forma como logramos ser atendidos por teléfono en una oportunidad, fue cuando nos identificamos como si fuéramos del periódico El Junquito y allí fue muy triste ver que el profesor León sólo nos atendía por tratarse de la prensa" (18).

La angustia de esos padres y madres se expresaba porque, en diciembre del 2000, el Ministerio de Educación había emitido un cheque por valor de once millones de bolívares para mejorar la infraestructura y recursos de esa escuela, pero para cobrarlo tenían dos problemas: el uno, que al no haber una autoridad cuentadante en el plantel no pudieron hacerlo por un buen tiempo. El otro problema, según contaban, estaba en "un bendito instructivo por el cual nos debemos regir para hacer la inversión. Es tan evidente la falta de planificación que, por ejemplo, en ese manual nos ponen a invertir en remodelaciones de piscinas que no tenemos. En lugar de eso, nosotros hemos insistido en verdaderas necesidades, como la adquisición de una computadora, el arreglo de un muro que se cayó, la dotación de los laboratorios y la seguridad. Pero no nos escuchan (19).

Esa referencia a una burocracia media y alta indolente y desaprensiva frente a los problemas de los planteles es un *leit motiv* en las protestas de estos años. En octubre del 2009, en el Liceo Bolivariano José Ángel Álamo, en La Candelaria, en Caracas, los

alumnos y padres trancaron el paso vehicular adyacente al liceo para protestar porque los alumnos del cuarto año de bachillerato sólo tenían clases un día a la semana. La alumna Isbeth Zerpa así lo contaba: "Ese día veo química, matemáticas y castellano. Las demás materias no, porque no hay profesores, además nos tenemos que turnar en los salones que sirven, porque hay otros que se están cayendo" (20). Reportaba la periodista que el día de esa protesta uno de los docentes coordinadores del plantel no sólo se negó a ofrecer información, sino que "agredió al equipo de *El Universal* y a varias representantes que pretendían mostrar las grietas de las paredes de los salones inhabilitados. Según las madres y estudiantes que protestaban, el funcionario ya introdujo su postulación para asumir la dirección del plantel y quiere evitar que se generen denuncias sobre el estado del liceo" (21). Sin embargo, uno de los profesores, Pedro Henríquez, sí explicó a la periodista que tales irregularidades tenían dos años ocurriendo, pese a lo cual: "Aquí no ha venido nadie ni de la Zona Educativa ni del Ministerio de Educación, a pesar de que se han introducido todas las solicitudes. No nos mandan profesores suplentes y el plantel está por el piso (...) Nos sentimos engañados" (22).

Engañados. Se sienten engañados. Debe ser porque los educadores, ingenuamente, siguen creyendo que los gobiernos y sus funcionarios existen para gerenciar con eficiencia y para tratarlos con respeto.

Capítulo 13

La calidad sigue siendo un fraude

En enero de 1995 una frase del Plan de Acción que el Ministerio de Educación acababa de presentar al país -en una separata que distribuyeron simultáneamente los periódicos El Universal y Últimas Noticias- encendió un gran debate. Allí se decía que "La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto instrumento de democratización, de progreso y de modernización de la sociedad" (1). Unos cuantos se tomaron el rábano por las hojas y creveron ver en ese juicio un ataque político a los gobiernos anteriores. Así, el Consejo Nacional de Educación (CNE) integrado en ese momento, entre otros, por varios ex ministros de educación publicaron un documento en el que rechazaban el uso de la palabra "fraude", queriendo hacer ver que el Ministerio de Educación pretendía aplicar "esta ofensiva y denigrante imputación", la de fraude, a quienes habían dirigido el sistema educativo y a todos los trescientos mil educadores del momento (2). Por su parte, una comisión del Colegio de Profesores de Venezuela arremetió contra el Ministerio de Educación rechazando lo que denominaba "tono apocalíptico" del juicio de marras (3). Por vía contraria, ni más ni menos que Alexis Márquez Rodríguez publicó un sesudo análisis argumentando la justeza, aunque nos doliese, de caracterizar a nuestra educación como fraudulenta (4).

Es hora, quince años después, de calibrar lo correcto o no de la apreciación que entonces planteamos. Para mí constituye un deber porque la frase en cuestión y todo el texto del *Plan de Acción* –aunque fue un documento oficial del Ministerio de Educación, refrendado, naturalmente, por el Ministro Antonio Luis Cárdenas- lo redacté yo porque, como con gentileza lo explicaba el Ministro en su libro *Educación para todos* (5), ese texto expresaba, de modo sintético, las conclusiones que sobre diagnósticos de nuestra educación y sobre las estrategias para superar sus problemas, habíamos alcanzado, luego de tres meses de trabajo, una veintena de personas —el denominado Consejo Consultivo- en reuniones semanales con el Ministro y el vice Ministro de Educación. Me tocó ser el secretario ejecutivo de ese Consejo Consultivo y en tal carácter debí encargarme de escribir el primer borrador y luego la versión final del *Plan de Acción*. Esa palabra "fraude", pues, salió de mi puño y letra, con plena conciencia de lo que queríamos decir con ella.

No queríamos escandalizar ni deprimir a nadie. Pero era hora que el país se enterara por vía oficial de las magnitudes del retroceso cualitativo por el que nos deslizábamos. Veamos ahora, arracimados, los datos de la época que explicaban la angustia que nos embargaba a los responsables del documento. En 1992, en un estudio internacional comparativo sobre la habilidad lectora de los escolares entre los 9 y los 14 años de edad, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, se reveló que nuestros niños habían ocupado el puesto 27 entre los 32 países participantes de varios continentes (6). Esa información, mostrando a Venezuela a la par, en los resultados educativos, con Nigeria, Zimbawe y Botswana, había recibido alta difusión por los medios de comunicación generando estupor y preocupación. Menos conocida, otra investigación realizada por el CENAMEC hacia finales de la década del 1980, mostraba que nuestros estudiantes de bachillerato en una prueba de habilidades matemáticas, cuya escala oscilaba entre 1 y 50 puntos, fracasaron estrepitosamente pues los alumnos del

sector oficial apenas obtuvieron un promedio de 3,9 puntos y los del sector privado 9,7 puntos (7).

Esa pésima formación de nuestros niños y jóvenes se expresaba luego en su incapacidad de responder correctamente las preguntas del examen de admisión de la Universidad Simón Bolívar, con el agravante de que en una alta proporción de los casos, los estudiantes que presentaban ese examen provenían de colegios privados de élite. Pues bien, para el año1991 se reportaba que de las quince preguntas de la prueba de comprensión lectora, los estudiantes apenas respondían correctamente, en promedio, siete de ellas; de las quince de la prueba de habilidades matemáticas, apenas respondían correctamente seis; y de las pruebas de física y química, con cinco preguntas, apenas eran capaces de responder correctamente, en promedio, una de ellas (8).

La periodista Marta Aguirre, por su parte, se encargaba de registrar, para ese tiempo, que la mediocridad formativa muy generalizada no establecía límites nítidos entre la educación oficial y la privada. Varios datos sobre nuestros bachilleres lo evidenciaban: el índice académico promedio de los estudiantes egresados de los liceos oficiales en 1993 era de 50,061 y el de los egresados de los colegios privados era de 52,288. Tal índice provenía de combinar el promedio de notas del bachillerato con los resultados de la prueba de admisión administrada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). En cuanto al promedio de notas, el de los estudiantes del sector oficial era un mediocre 12, 94 y el de los estudiantes del sector privado era otro mediocre 13,27. En cuanto a la prueba nacional de la OPSU, de las 55 preguntas de razonamiento verbal, los estudiantes del sector oficial contestaban correctamente, en promedio, sólo 24 de ellas mientras que los alumnos del sector privado lo hacían sólo con 26 de ellas. En las 40 preguntas de razonamiento matemático, la mediocridad de ambos grupos disminuía —permítaseme el neologismo- a terciocridad, pues los alumnos de liceos oficiales sólo acertaban, en promedio, 7 y los de los planteles privados, apenas 8 de ellas...(9).

Alguien que sí valoró por ese entonces la justeza y la pertinencia de que un Ministerio de Educación le revelara al país la dimensión del foso al que nos caíamos, para que todos los actores comenzásemos a aplicar correctivos de fondo, fue José Ignacio Cabrujas. En su estilo inconfundible así lo dramatizó: "Que el sistema educativo venezolano perpetúe la infancia a lo largo de la primaria, la secundaria y quien sabe si la universidad y termine corrompiendo o degenerando el cerebro de sus víctimas explica por qué motivo el Ministro Antonio Luis Cárdenas, merecedor de mi más alta estima y admiración, nos acaba de hablar de un dramático fraude ante el cual no hay otro camino que la alarma y la denuncia. En efecto, casi todo lo didáctico en el país, más allá de los palotes y las pegatinas infantiles, es nocivo y peligroso como el peor veneno, para quienes se sientan en unos pupitres y reciben día a día unas cuantas horas de sandeces, irrealidades y barbarie general. Es posible, y de hecho así me consta, que algunos profesores traten de sobresalir por abnegados o por conscientes de este círculo de ignominia y calamidades, pero el sistema o lo que es igual, la organización del propio acto de enseñar materias, temas, grados, aulas, pocetas, ahoga el mejor de los esfuerzos y reduce esas iniciativas a polvo" (10).

Me temo que lo que pretendíamos: sensibilizar y comprometer a un gran número de actores institucionales para que estuviese atentos y activos frente a los graves déficits que en materia de calidad educativa teníamos, no lo logramos en la medida de lo necesario. No mejoraron tales deficiencias sino muy poco en la década de 1990. Y muchos actores

de peso no entendieron de qué se trataba. Pude leer la carta de respuesta del Rector para ese entonces de la UCV, Simón Muñoz, a otra que le envió el Ministro Cárdenas sobre el caso de un estudiante de derecho de la universidad próximo a graduarse y la tónica formalista y defensiva que el Rector usó allí, demostraba que no entendió el tipo de gesto y de acciones que el Ministro le estaba sugiriendo que encabezara en una universidad tan emblemática como UCV. ¿Se justificaba la solicitud del Ministro al Rector para que encabezara una cruzada en pro de la calidad educativa? Evalúelo el lector pues el motivo de la inquietud del Ministro era una comunicación que ese estudiante de derecho había remitido a otro Ministro de ese entonces, Ramón Escovar Salom y que éste, alarmado, le había entregado a su colega el Ministro de Educación. En esa misiva resaltarán no sólo unas increíbles faltas de ortografía y sintaxis de un cuasi abogado sino su ignorancia de lógicas jurídicas elementales. Va un fragmento de ella sin ninguna corrección de sus múltiples errores: "...he culminado con mis estudios de Derecho, en la Universidad Central de Venezuela, Facultad de ciencias jurídicas y políticas en fecha 28 de Enero de 1993. copia que anexo a continuación y el acto de graduación era para el 30 de Abril de 1993. promoción "Aguilera Volcan", pero ciudadano ministro como usted, sabe, es requisito indispensable exigido por la Universidad para poder egresar de la misma la presentación del titulo de bachiller en fondo negro, requisito este indispensable y que no he podido cumplir, dada la mala suerte de que en Enero de 1993 me dirigí al Ministerio de Educación del Distrito Federal, y mi sorpresa fue que en la esquina del Cuñu del Ministerio de Educación me informo la jefa de la recepción de titulo que tenía con dos materias, es decir, que estaba enmendado en una materia y en la otra estaba inaxistente, motivo por el cual, ellos consideraban importante abizarme para presentarlas (sic, sic, sic, sic)" (11).

Para 1998, nuestra realidad en el terreno de la calidad educativa continuaba siendo muy amarga. Bajo la cobertura de la Oficina Regional de la UNESCO para América latina y el Caribe (OREALC), se realizó un estudio comparativo de escolares de tercero y cuarto grado de trece países latinoamericanos, en las áreas de lengua y matemáticas. Los resultados que se publicaron atañían a once de esos países y fueron los siguientes: mientras que para el área del lengua los niños venezolanos ocupaban los puestos 5° y 8° respectivamente, en el área de matemáticas estaban en los puestos 10° y 11° respectivamente (12).

Esos pésimos resultados en el plano internacional latinoamericanos eran compatibles con la primera prueba nacional de evaluación de los aprendizaies que se hizo en Venezuela. en julio de 1998, sobre la base de una muestra de 32.292 estudiantes del tercer grado. 32.244 del sexto grado y 28.764 del noveno grado, para un total de 93.300 escolares representativos de todos los tipos de planteles existentes en nuestro sistema educativo y de todos los estados del país (13). Era la primera vez que un Gobierno venezolano administraba una prueba nacional de ese tipo, elaborada por un equipo de especialistas contratado ad hoc. Se iniciaba el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA) cuya finalidad era calibrar en qué áreas del conocimiento, en qué tipo de planteles y en qué estados del país teníamos fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados fueron desalentadores, como sintetizaban Coles y Bruni Celli: "Se observó, en general, que se respondía de forma correcta sólo la mitad de las preguntas. Las evaluaciones para las áreas de lengua y matemática en tercero y sexto grado se ubicaron entre media y baja. La prueba reveló que la mayoría de los estudiantes terminan el sexto grado sin los niveles de aprendizaje requeridos para ese nivel en comprensión lectora y matemáticas" (14). Más todavía, la coordinadora general del equipo de especialistas, Moravia Silva, en un artículo explicaba que en el área de matemáticas del sexto grado, en el mejor de los casos, no más de una cuarta parte de los alumnos de los planteles oficiales y privados, de zonas urbanas marginales y no marginales, demostraba haber adquirido las habilidades básicas establecidas (15).

Ahora bien, lo importante y positivo de haber hecho esta prueba, más allá de sus resultados, es que por primera vez pudimos saber dónde se focalizaban nuestros problemas y qué intensidad tenían; y se establecía un sistema que contaba con un equipo de profesionales de alto nivel a su servicio para continuar realizando estas evaluaciones cada tres años, con el fin de seguirles la pista académica a las sucesivas cohortes estudiantiles que cursaban el último grado de las etapas de la educación básica. Además de ello, se informó al país de lo que estaba ocurriendo y particularmente a los docentes pues el Ministerio de Educación editó con profusión, en ese mismo año 1998, lo que llamó *Informe para el docente*, libros donde les detallaban las respuestas de los estudiantes a todas y cada una de las preguntas de la prueba y adicionalmente se les sugerían algunas estrategias para mejorar la enseñanza de cada uno de los ítems examinados. Veremos en seguida qué ocurrió tres años después, en el 2001, cuando al Ministerio de Educación le tocaba administrar, por segunda vez, dicha prueba nacional.

En cuanto a la consistencia académica de nuestros bachilleres, seguíamos de mal en peor al cierre del siglo XX pues si su índice académico para 1993 había sido de 50,061 para los egresados del sector oficial y de 52,288 para los egresados del privado, como ya vimos, para el año 2000 Luis Fuenmayor Toro, Director Nacional de la OPSU, reveló que el promedio nacional había sido de 49,957 puntos, infeliz cierre de siglo (16). Y al año siguiente, el profesor Amalio Sarco Lira, Director del Programa de Admisión de la OPSU, comentaba en la prensa que en cuanto a comprensión de lectura, los bachilleres venezolanos aprendieron entre 39% y 40% de lo estipulado en los programas de estudio y en cuanto a habilidad numérica sólo aprendieron entre el 9% y el 11% de los contenidos preescritos en sus once años previos de escolaridad (17).

¿Qué ha acaecido en este siglo, con el actual Gobierno, en esta materia? Ya lo referí anteriormente. En vez de encarar el problema, ha preferido "vender el sofá": a) redujo grandemente las exigencias en la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes, lo cual tiende a elevar en algo sus promedios y a facilitar su prosecución; b) aplicó la segunda prueba del SINEA no en el 2001, cuando le tocaba hacerlo, sino en el 2003, pero no reveló oficialmente nunca al país sus resultados que, al parecer, fueron desastrosos. Dado que no le gustó el panorama que se mostró –algunos señalaron que los resultados de los alumnos en las escuelas rurales oficiales superaron a los obtenidos por los alumnos de las escuelas bolivarianas- decidieron que todos deberíamos quedarnos a ciegas e ignorar en lo sucesivo el estado real de nuestra calidad educativa, por lo que el Gobierno nunca más ha realizado este tipo de evaluaciones; c) como ya vimos previamente, también eliminó, desde el 2008, la prueba de admisión a la educación superior, lo cual había sido un declarado propósito presidencial desde 1999.

¿Dónde estamos, pues? Al garete y río abajo. Ojo, es importante entender que por efecto de los grandes números, siempre estaremos graduando una cantidad apreciable de estudiantes muy bien preparados. Son aquellos que además de tener un buen coeficiente intelectual y fuerza de voluntad, reciben adecuados estímulos de excelentes maestros y profesores y también gozan de un oportuno apoyo de sus familias y/o de servicios de apoyo del Estado venezolano. Ocurre que si tenemos alrededor de dos millones de estudiantes en el nivel medio y alrededor de millón y medio de estudiantes en el nivel

superior, con que un diez o un quince por ciento de tales contingentes tengan el positivo perfil descrito, tendríamos entre doscientos a trescientos mil aprendices de excelencia. Pero, ¿y el resto? En plena era de la sociedad del conocimiento, ¿a Venezuela la salvarían sólo estas élites intelectuales? ¿O necesitamos forzosamente elevar el nivel promedio general de nuestra calidad educativa, so pena de encontrarnos con un país donde esa élite intelectual —si es que llegase a puestos de dirección en lo económico, social, político y cultural- no logre hacerse entender por el resto de los ciudadanos?

Yo, "de esta cosecha tengo un saco" y mucho más acá de las estadísticas que he mostrado, tengo mi propia experiencia de treinta y cinco años formando docentes, primero en la UCV, entre 1975 y 1998, y luego en la UCAB, desde 1999 hasta ahora. ¿Qué he visto y veo? Que cada década que pasa las nuevas generaciones que llegan a la universidad tienen mayor capacidad intelectual pero, eso sí, en bruto, permítaseme el juego de palabras. Tienen mayor coeficiente intelectual, lo creo así, porque sus madres estuvieron mucho más sanamente alimentadas que las de las generaciones anteriores; porque ellos recibieron en mayores dosis la llamada estimulación temprana; porque muchos de ellos tuvieron acceso por varios años al preescolar, lo que no tuvo, por ejemplo, mi generación. Pero esa mayor capacidad intelectual no está encauzada y refinada por sólidos hábitos de funcionamiento.

Comparto con los lectores el asombro que he vivido cuando, en 1994 y en el 2004, a mis alumnos de la UCV y de la UCAB respectivamente, les dicté un texto de unas 107 palabras sobre las andanzas por el mundo de un tal Sebastián Francisco de Miranda. Era un dictado, el mismo que yo conservaba en un cuadernito amarillento, "de a locha", cuando cursaba primer grado en una escuela privada laica en La Guaira. ¿Por qué me asombré? Porque en ambos casos jóvenes estudiantes con al menos doce años de escolaridad aprobados tuvieron un promedio de trece errores ortográficos en ese dictado, mientras que yo, párvulo con apenas ocho meses de escolaridad en aquel mayo de 1953, tuve once errores. En todo caso, pregunto, sin querer queriendo: si se comparase la ortografía que tenían los egresados del sexto grado en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado con la que tienen los universitarios del siglo XXI, ¿qué grupo cree el lector quedaría mejor parado? Yo no tengo dudas al respecto.

Culmino con dos experiencias que viví recientemente en este año 2010. En una explicación que estaba haciendo sobre la historia de nuestra educación a mis estudiantes de la UCAB, comencé a comentar la peculiar relación de enfrentamiento entre Bolívar y Piar. Al cabo de unos minutos me detuve, porque me di cuenta que todos los estudiantes tenían una mirada inexpresiva, que se estaba dando una suerte de vacío entre mis explicaciones y sus mentes. Les pregunté a bocajarro: ¿Ustedes saben quién fue Manuel Piar? Ni uno solo de mis estudiantes, jóvenes adultos inteligentes pero muy deficientemente formados, esta vez en historia, sabían quién fue Manuel Piar. Es más, juraron no haber escuchado nunca su nombre. ¿Será que lo que significó el personaje ya no figura en los programas de estudio? O, si estuviese ¿será que ya los maestros no saben explicarlo? En todo caso, los conocimientos históricos del estudiante universitario promedio de hoy en día no van más allá de conocer un par de pinceladas de los segundos gobiernos de Rafael Caldera y Carlos Andrés Pérez. De allí hacia atrás todo es un agujero negro sin fondo.

Y en matemáticas, me atrevo a afirmar que, sencillamente, no tienen el sentido básico de la misma, cual es la dialéctica de las proporciones y relaciones. Les da igual un millón que

un millardo que un billón. Son un blanco fácil para quien quiera engañarles o edulcorarles la realidad, pues no saben plantearse los problemas más elementales. Mi último ejemplo es que, otra vez hablando de la historia de nuestra educación, les estaba contando que el salario que devengaba Simón Rodríguez cuando era maestro en la Caracas colonial era de doscientos pesos anuales. De pronto se me ocurrió compararlo con el valor total estimado de la fortuna que heredó Simón Bolívar, su discípulo, a la muerte de sus padres, que montaba a cuatro millones de pesos. Les hice inmediatamente una pregunta que cualquiera de los egresados de un sexto grado "de antes" hubiese respondido correctamente en medio minuto. Les pregunté que cuántos años hubiese tenido que trabajar Simón Rodríguez ahorrando la totalidad de su salario anual para alcanzar el monto total de la fortuna de Simón Bolívar. Se quedaron en blanco, sin saber siquiera cómo plantearse el problema...Al cabo de un minuto angustioso, una de ellas trató de adivinar y soltó aquello de "¿como diez años, profesor?"...

El epítome de esta espiral de deterioro de la calidad educativa nos lo mostró, en cadena radiotelevisiva, el propio Presidente de la República cuando, en el 2003, se dispuso. pizarrón y tiza mediante, a dar una clase pública a un grupo de estudiantes de la Misión Robinson I. En ese momento al Presidente Chávez -quien es un personaje que para lo muchísimo que habla de manera improvisada, en realidad suele construir bastante bien las oraciones y usar con propiedad las palabras- se le fue "un tiro por la culata" y estuvo unos angustiantes minutos silabeando el imposible verbo "adquerir" en vez del cierto y correcto "adquirir". El problema de fondo acá no es que él o cualquiera cometiese un error, obviamente fruto de una confusión momentánea. El problema empieza a serlo cuando quien comete errores garrafales está en rol de enseñante. Se agrava si la enseñanza se está retransmitiendo mediáticamente a millones de personas. Pero, en verdad, se torna gravísimo cuando a raíz del episodio se expresa un conformismo inmoral con la incorrección y el error, lo cual se evidenció en la actitud que tuvo el Ministro de Educación, ¿de educación? de aquel entonces, Aristóbulo Istúriz, quien contemplaba la escena en la misma aula donde ocurría el desaguisado y fue incapaz, durante esos minutos en los que el país consciente se retorcía de angustia, de explicarle con amabilidad y respeto al Presidente que se estaba equivocando. Más aún, al día siguiente trató de convencer a los venezolanos que la palabreja "adquerir" sí existía y que era correcto utilizarla. Esa infeliz actitud condensa la postura del actual Gobierno sobre la importancia de la calidad educativa.

Sin embargo, hay esperanza

Contra viento y marea y sin desdecir ni un ápice de todo lo que acabo de escribir, afirmo que tenemos fundadas razones para mantener la esperanza de que nuestra educación pueda superar sus problemas antiguos y recientes. Esa esperanza se basa en la gran cantidad de experiencias positivas que han ocurrido y ocurren en nuestro sistema educativo. Se basa en que han sido y son miles y miles los maestros y profesores que han sabido y saben llevar con dignidad, perseverancia y buen hacer sus tareas educativas. No es, pues, nuestra educación una especie de Sodoma y Gomorra donde no pudo hallar Lot ni mil, ni cien, ni siquiera diez justos para poder detener la inexorable cólera divina que con el fuego destruiría esas ciudades. En nuestra educación, sea gubernamental u oficial o sea privada, hay muchas cosas buenas, coexistiendo, eso sí, con una espesa capa de opaca mediocridad que cubre a la gran mayoría de las instituciones. Todos esos focos, todas esas islas o archipiélagos de buen quehacer pedagógico deben constituirse en la base de la certeza de que sí es posible hacerlo mejor, de que sí es posible cambiar para bien, que no está escrito en ningún arcano de fatalidad que nuestra educación deba seguir retrocediendo.

Y frente a las posturas dicotómicas que señalan, las unas, que sólo en la educación privada se hace buena pedagogía; y las otras, que sostienen que la educación privada no está comprometida con las necesidades del país, mostraré múltiples ejemplos positivos de un tipo y otro de educación y, también, unos cuantos casos en que los esfuerzos de los actores de la educación oficial para mejorarla se conjugan con las acciones de la educación privada o de las empresas privadas para mejorar el servicio público educativo. Iré entreverando unas y otras experiencias, tomadas de las páginas de la prensa venezolana, que sí difunde las buenas noticias. Treinta casos que son apenas una tímida muestra de centenares de experiencias valiosas que tenemos en nuestro sistema educativo. A cada uno le dedicaré apenas un párrafo. Empecemos.

Hace casi treinta años nació la escuela Canaima, en un local de la conserjería de un bloque de apartamentos en La Vega, en Caracas, "con niños tristes y desnutridos como alumnos". Luego, ese plantel oficial lo mudaron a una edificación construida en un sector más alto de La Vega y es modelo en lo pedagógico y en sus significativas relaciones con la comunidad. Su líder pedagógica, la directora Isabel Castellanos, contaba hace años que tenían "una coral, un huerto que da para el almuerzo y para las ventas, un programa de reciclaje, varios trofeos de campeonatos deportivos y un terreno que produce plantas medicinales para la comunidad" (1).

También oficial es la escuela Ramón Isidro Montes, en la zona de Catia, en Caracas, que atendía a mil alumnos de la primera y segunda etapa de la educación básica y que dispuso, hasta finales del siglo XX, por veinte años, de un excelente director, José Marval, quien en todo ese tiempo sólo faltó al plantel cinco veces y que supo estimular actitudes creativas y de responsabilidad de su equipo de educadores. En esa escuela oficial el índice de repitientes era mucho menor que en el promedio de las escuelas del país y el índice de deserción era cero. Los alumnos recibían talleres adicionales que les servirían, en caso de necesidad, para poder incorporarse al mercado laboral. Cuando se le

preguntaba al director Marval qué quería que los niños se llevaran de su escuela, respondía sin titubear: "valores" (2).

También excelente líder de su escuela, la Jenaro Aguirre, en el sector La Bombilla de Petare, es la hermana María Luisa Casar. Ella llegó a la zona en 1985 y con el apoyo logístico de la comunidad educativa del Colegio Cristo Rey de Altamira, fue creando un colegio. Lo explicaba, con picardía, así: "El terreno lo conseguí como todo el mundo: me metí y me arrimé a un poste, y también a la tubería". En esa escuela se insiste sobre todo en levantar la autoestima de los muchachos. Ellos "reciben tres comidas diarias, un trato amable y firme al mismo tiempo, disponen de un gimnasio bien dotado, de una sala de computación, de asistencia médica y odontológica y de un buen nivel de enseñanza" (3).

En el otro extremo de la ciudad de Caracas, funciona el colegio Niño Jesús de Praga, en Los Frailes de Catia, en el cual se desarrolla, desde el 2001, un proyecto piloto que supone inscribir el enfoque de los derechos humanos como eje transversal de la enseñanza. Esta escuela, dirigida por los padres carmelitas desde hace más de cincuenta años, se alió con la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz para desarrollar este proyecto, en el que usan la figura de los alumnos "mediadores de paz", para buscar desarmar las situaciones conflictivas que cotidianamente se presentan entre los niños. Un libro recoge esta experiencia: De una escuela "derechita" a una escuela con derechos" (4).

Otro ejemplo de una excelente escuela oficial es la Escuela Básica Nacional Los Naranjos, ubicada en La Vega. El vector de esos logros fue su directora, Ivonne Díaz de Borrero, quien ha promovido tanto la excelencia académica como múltiples actividades culturales comunitarias. En las Olimpiadas anuales de matemáticas de La Vega —que se celebran entre unos cincuenta planteles oficiales y privados de la zona- los alumnos de esta escuela han ganado en 11 de las 19 veces que han participado. Crearon una coral, la primera banda que se formó en La Vega y también una orquesta escolar. Tienen dos salas de computación con 40 terminales cada una y también una buena biblioteca, gracias a una operación masiva que hicieron, hace unos quince años, los alumnos y padres, para recolectar y vender latas para reciclaje (5).

En la línea de promover la autonomía moral de los niños y adolescentes, la creatividad y la libertad de los estudiantes y una constante participación de los padres en la vida pedagógica de ese plantel privado, funciona desde 1996 la Escuela Comunitaria Luisa Goiticoa, en la avenida Andrés Bello de Caracas. Su directora durante muchos años, incluso previos a tal ubicación, fue Ana Carvajal de Camposano, psicóloga y educadora, quine logró conformar un equipo de docentes que buscan estimular, como eje trasversal de la enseñanza, la autoestima del niño y la internalización de valores (6).

En el plano de la formación de valores, una experiencia llamativa es la que se realizaba en unos cuantos liceos oficiales adscritos al Distrito Escolar No. 2, en la zona centro-norte de Caracas, para enero del 2007. Los funcionarios educativos conjuntamente con varias asociaciones civiles diseñaron una estrategia pedagógica para orientar en valores sexuales a los adolescentes que están inmersos en la moda musical del reggaeton. Porque tanto ese tipo de baile como muchas de sus letras constituyen una clara incitación a vivir experiencias sexuales. Los educadores no intentaron sermonear a los alumnos en contra de tal música. Ello sería inútil y contraproducente. Optaron más bien por tratar de concientizarlos mediante una estrategia que implica el análisis colectivo de las letras del

reggaeton a partir del cual se les coloca como tarea la de trasformar su contenido para adecuarlo a una visión positiva y respetuosa de la sexualidad humana (7).

En otro flanco, la escuela oficial Salvador Allende, en el sector El Manguito VII, de Santa Lucía en el estado Miranda, es un excelente ejemplo de cómo un grupo de docentes luchaba, en el 2006, contra todas las dificultades. La escuela nació de un proyecto académico comunitario y del compromiso de doce estudiantes de la Misión Sucre quienes en el año 2004 recuperaron en parte la sede de un plantel que se encontraba sin culminar y en abandono. Allí atendían a 320 alumnos de primero a sexto grado en condiciones físicas muy precarias, pues carecían de agua y luz, además de que los niños tenían que traer a diario las sillitas desde sus casas. Destaco, en medio del cuadro de graves carencias de esta escuela, una variable que expresaba la actitud de esos docentes, con muchas ganas de hacerlo bien: "Los docentes aún no tenemos resuelta nuestra situación de nómina, por lo que no estamos cobrando. También carecemos de directivos y, sin embargo, estamos dispuestos a continuar con las clases" (8).

Y en el barrio 1° de Noviembre de Petare funciona desde hace cuarenta años la escuela oficial Armando Reverón. Aliados imprescindibles para ella lo son Armando Barreto y sus dos hermanos, trío de carpinteros que viven en la zona y que de forma gratuita les reparan pupitres, carteleras y cerraduras. Ellos son parte de una red de voluntarios que ayuda a esta escuela. El consejo comunal la dotó con un tanque de agua nuevo y un grupo de comerciantes de Petare le regala jabón y desinfectantes. Todo ello porque, como dice la subdirectora Carmen Bracamonte, "El deber ser es que el Estado atienda estos problemas, pero como no lo hacen, tenemos que buscar otras ayudas". Ahora, para intentar replicar este tipo de experiencias positivas de apoyo por parte de las comunidades a sus escuelas, la Gobernación del Estado Miranda se propone ampliar el modelo de este tipo de alianzas escuela-comunidad. Creó la asociación civil "Mi Escuela" para canalizar los apoyos empresariales y comunitarios hacia las escuelas oficiales y privadas en estado de necesidad (9).

Digno de resaltar es el coraje de Tirsia Castrillón quien es una mujer muy sencilla, pero afanosa en ayudar a los niños del barrio Turumo, en el estado Miranda. Allí instaló en el 2003 la escuela "Alegre", en el rancho de zinc y cartón en el que vivía. Pero en el 2004 las lluvias le tumbaron su casa y su escuela. Al cabo de dos años logró conseguir una casita propia y le acondicionó un espacio extra para reabrir su escuela. Allí tiene 17 pupitres y va atendiendo a grupos de niños que quieran prepararse para ingresar a alguna escuela formal de la zona o que vienen a que los ayude a hacer sus tareas. Trabaja "con las uñas" y con el apoyo que le dan empleados de algunas empresas privadas. Esta mujer recuerda cómo, a sus siete años, estaba en la calle con su hermano pidiendo limosna. Afirma con convicción: "Te aseguro que estoy disminuyendo las probabilidades de que alguno de estos niños llegue un día a empuñar un arma y hacerse delincuente" (10).

Con ese mismo espíritu, abrió nueva sede en Guatire, en el 2008, el Instituto Artesanal de la Colonia Tovar, organización privada que nació en 1989 para formar en el oficio de la carpintería a muchachos de conducta irregular, muchos de los cuales provenientes de hogares y albergues del antiguo Instituto Nacional del Menor. Esta obra ha egresado, desde 1989, unos doscientos jóvenes como maestros ebanistas, 70% de los cuales trabaja actualmente en el ramo de carpintería. Su director es Oscar Carpio y uno de sus profesores, egresado del mismo programa, Jean Carlos Manrique, explica: "Hemos tenido estudiantes que desde los 3 años de edad han estado en hogares del antiguo Instituto

Nacional del Menor. Ellos suelen ser agresivos al comienzo de las clases, ni siquiera los puedes tocar. Pero lo maravilloso es que al final del curso se dan abrazos de hermanos. Incluso los últimos meses se olvidan del horario de salida y continúan trabajando porque se entusiasman tanto que quieren vigilar que las piezas salgan perfectas" (11).

De mucha más envergadura, han sido y son los programas de capacitación laboral, para jóvenes entre 15 y 24 años y para adultos, que dirige, desde 1992, el Instituto Venezolano de Capacitación de la Iglesia (INVECAPI). Este programa capacitaba, a comienzos del siglo XXI, a unos 25 mil jóvenes y adultos anualmente en los más de 400 cursos de formación que brindaba: Formación Elemental (cursos entre 100 y 200 horas, dirigidos sobre todo a mujeres cabezas de hogar en áreas tales como repostería y costura); Formación Comercial e Industrial (cursos entre 200 y 600 horas, que preparan en oficios semi calificados a jóvenes y adultos, sin importar su nivel educativo previo); Formación Calificada (cursos entre 1.700 y 3.700 horas, de los que egresa personal calificado para la industria y el comercio, focalizados en jóvenes entre 14 y 18 años, con un mínimo de noveno año de escolaridad aprobado) (12).

En el campo oficial contamos, desde luego, en este terreno con la institución creada, desde 1959, por el maestro Prieto Figueroa, el INCE, ahora devenido en INCES. En este caso estamos hablando de un promedio anual de más de cuatrocientos mil jóvenes que reciben cursos de capacitación laboral. Pero también vale la pena destacar experiencias nuevas, de capacitación de adultos en oficios realizada en centros escolares como la Escuela Nacional Bolivariana Araira, en el pueblo del mismo nombre del Estado Miranda. Desde el 2003 se ofrecen allí más de diez talleres distintos, los días sábados, durante un año escolar completo. El testimonio de Gloria Villarroel explica la pertinencia de este Centro de Capacitación Laboral de Adultos: "Hice el curso de bolsos y carteras. Monté un taller en mi casa y tengo una buena clientela" (13).

Los niños también pueden ser iniciados en el mundo del trabajo manteniendo, eso sí, la función pedagógica de la escuela. En este caso, también en la localidad de Araira, se realizó en el año 2008 la II Feria Productiva Rural, organizada por la Gobernación de Miranda y la Alcaldía del Municipio Zamora. Allí se vendieron los productos cultivados por niños de diez escuelas oficiales, tales como limones, cambures, auyamas, plátanos, ocumos y lechugas. El cultivo de esta última lo realizaron los 198 alumnos de la escuela El Bautismo en un pequeño terreno de 11 metros cuadrados, en el que produjeron exactamente 100 lechugas que vendieron totalmente en la feria (14).

Quiero resaltar una significativa experiencia de colaboración entre el Ministerio de Educación y las empresas del sector privado, desarrollada durante la gestión del Ministro Antonio Luis Cárdenas y con la coordinación de Victor Court, Director de Educación de Adultos del Ministerio, a partir de 1995. En varios estados del occidente del país, varias decenas de empresas tomaron a su cargo, para formarlos gratuitamente, a jóvenes de los barrios que tuviesen noveno grado aprobado. Desarrollaron el modelo "Cada empresa, una escuela", que consistía en que la gran mayoría de las asignaturas del pensum del ciclo diversificado la cursaban los jóvenes en los espacios de trabajo de esas empresas, vinculando los conocimientos teóricos con la práctica, formación que les era impartida por profesionales y técnicos pertenecientes al elenco de esas empresas. Los jóvenes desempeñaban, por lo tanto, tanto el rol de estudiantes como de aprendices. La ventaja adicional de este último rol era que, como explicaba Rocío Daverson, gerente de formación profesional de VENEPAL, "Una vez culminada la parte académica, el participante tiene

garantizada una plaza de trabajo dentro de la organización que le brindó la oportunidad de tener una formación profesional (15)".

Otro estupendo ejemplo de colaboración de las empresas privadas, esta vez con las escuelas oficiales, lo constituyó el programa Red de Escuelas de Excelencia, dirigido por el educador Juan Maragall entre 1995 y 1998 y costeado por el Dividendo Voluntario para la Comunidad. El programa se centró en 48 planteles oficiales de varios estados desarrollando talleres con sus directivos para mejorar su liderazgo y capacidad gerencial y también mediante talleres a los docentes, para "fortalecer sus habilidades pedagógicas en lenguaje y matemáticas". Los frutos del programa se verían pronto: para el curso 1996-1997, el promedio de los niños de esas escuelas en comprensión lectora pasó de 11,1 a 13,9 puntos y de 9,1 a 12,2 puntos en matemáticas (16).

Además de los casos citados, hay muchos otros de sana colaboración del mundo empresarial privado con las escuelas oficiales y privadas. Entre Abril y Mayo del 2010, por citar un reciente ejemplo, se desarrollaron once jornadas, con asistencia libre, en once ciudades del país, patrocinadas por la Editorial Cadena Capriles, para "capacitar al docente en estrategias en lengua y literatura, ciencias sociales, matemáticas y ciencias de la naturaleza y tecnología" (17). Pero este no es el único caso de empresas periodísticas comprometidas con cursos y publicaciones a favor de la educación. Debo recordar, a lo largo de las últimas décadas, la experiencias de El Nacional en el Aula; las decenas de libros didácticos publicados en la colección Brújula Pedagógica del mismo diario El Nacional; y la que es para mí la mejor colección divulgativa de la historia venezolana, para uso ciudadano y escolar, la Biblioteca Biográfica Venezolana, copatrocinada por El Nacional y el Banco del Caribe.

Hablando de publicaciones, también es necesario poner de relieve la tarea perseverante, de toda una vida, de Ricardo Herrero-Velarde y Mercedes Calero quienes, desde 1973 hasta la fecha, dirigen la editorial Laboratorio Educativo, nacida al calor de las experiencias pedagógicas que desarrollábamos un grupo de educadores en el Instituto Técnico Jesús Obrero, en Los Flores de Catia, en Caracas. Posteriormente se incorporó Asdrúbal Sánchez a la gerencia de esta editorial, que es la productora de la revista Cuadernos de Educación y de otras colecciones que han servido como indispensable instrumento de apoyo a la labor de los docentes venezolanos progresistas e innovadores.

También a mediados de los años setenta nació el Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela, bajo la batuta del maestro José Antonio Abreu. Esta experiencia extraordinaria no es sólo destacable en el campo de la música, sino en el de la educación artística con sentido social. Felizmente, muchos venezolanos conocemos lo suficiente de este sistema, uno de nuestros justificables orgullos y ejemplos en escala planetaria. Añado aquí entonces tan sólo que desde 1982, como parte de este sistema integral, se fueron creando once talleres de luthería en distintas ciudades del país, en los cuales se dictan cursos, con una duración de cinco años, para formar *luthiers*. En ellos miles de jóvenes han aprendido el difícil arte de construir y reparar todo tipo de instrumentos musicales (18).

Otra de nuestras instituciones significativas es la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, creada también a mediados de la década de los setenta y que, primero mediante un sistema predominantemente de becas, luego de créditos educativos y ahora, nuevamente de becas, ha promovido la formación de pregrado y postgrado universitario, en las mejores universidades del mundo, de al menos unos trescientos mil jóvenes venezolanos de todos los estratos sociales. En estos treinta y cinco años desde que fue fundada se pueden

encontrar algunos errores o desviaciones en sus políticas, en algunos asuntos y en ciertas etapas, pero nadie podrá negar el formidable apoyo que para la investigación científica, la gerencia empresarial privada y la administración pública ha representado la formación de profesionales del más alto nivel que ha promovido esta institución.

Pasemos ahora a las tres escuelas que la asociación civil El Albor, integrada por empresarios privados, sostiene en Catia, bajo la dirección pedagógica de los padres salvatorianos, desde 1964. Son 1.600 alumnos los que asisten a la escuela El Vivero, en el barrio Boqueroncito; La Constancia, en el barrio El Amparo; y Padre Policarpo Krautle, en el barrio Isaías Medina Angarita. Esas escuelas promueven "una educación en valores, privilegiando la disciplina y la capacitación en áreas que permitan un rápido ingreso en el mundo del trabajo". Destacaré ahora apenas que la primera de esas escuelas, El Vivero, cuenta con "clases de computación; dos canchas deportivas, salones para talleres y una biblioteca" y en su pedagogía busca "vincular la realidad del barrio con proyectos integrales, útiles y comunitarios". Para el curso 2008, por ejemplo, el tema central para sus proyectos de aula era el del reciclaje y los niños investigaban "sobre técnicas de reutilización de residuos" (19).

Desde los años ochenta del siglo pasado funcionan en La Vega, a partir del trabajo inspirador y tesonero del padre jesuita Jean Pierre Wyssenbach, dos instituciones modélicas. La una, las Olimpíadas de Matemáticas y Castellano para niños de quinto y sexto grados de las casi treinta escuelas oficiales y privadas que funcionan en La Vega, para las cuales se preparan los muchachos desde varios meses antes, generándose interesantes procesos de emulación. Además, al menos un centenar de jóvenes liceístas y universitarios, a lo largo de mes y medio del período vacacional imparten clases gratuitas a unos mil alumnos de educación básica y media de la zona, en las más variadas asignaturas. La finalidad es preparar a la mayoría para que presenten pruebas de reparación en las asignaturas que les reprobaron en el curso regular. Pero también sirven para que los adolescentes se adelanten en el conocimiento de asignaturas que cursarán en el siguiente año escolar. Existen dos grupos que imparten estas clases vacacionales. El uno se denomina Utopía y el otro, Vida para todos (20).

Dos universidades públicas, la UCV y la USB, preocupadas por el escaso ingreso en ellas de alumnos egresados de los planteles oficiales, decidieron, desde 1997, iniciar sendos programas, el Samuel Robinson y el Programa Igualdad de Oportunidades (PIO) respectivamente, para apoyar a jóvenes de liceos oficiales que quisiesen prepararse no sólo para aprobar las pruebas internas de admisión de tales universidades sino, sobre todo, para luego tener mayores probabilidades de éxito en las carreras en las que buscaban ser admitidos. En esencia, ambos programas suponen el desarrollo de cursos propedéuticos durante varios meses a estudiantes seleccionados de liceos oficiales, a fin de que puedan ganarse el ingreso a la universidad mediante el incremento de sus habilidades intelectuales. Luego, a lo largo de sus estudios esos estudiantes recibirán apoyos especiales y un seguimiento de su devenir académico por parte de la institución a la que lograron ingresar (21).

También se inician procesos de estímulo a la creatividad juvenil en las ciencias naturales, físicas y exactas. Recientemente, en Abril del 2010, se realizó la II Feria Científica de Liceos, en 17 planteles de los Altos Mirandinos, promovida por la Gobernación del Estado Miranda y con el apoyo de estudiantes de la Escuela de Química de la UCV y de las escuelas de Física y Matemáticas de la UPEL. Los jóvenes liceístas "presentaron

experimentos como procesos químicos de galvanoplastia, espectroscopia atómica (ensayos a la llama) y saponificación (elaboración de jabón)" (22).

Es verdad que, para 1999, en el ranking nacional de los 30 planteles más destacados en cuanto al índice académico promedio de sus bachilleres (resultado de combinar el promedio de notas del bachillerato de los estudiantes con las notas que obtuvieron en la Prueba de Admisión de la OPSU) hubo 27 colegios privados y sólo 3 liceos oficiales. Pero también es verdad que el plantel número uno en ese ranking fue un centro oficial nocturno. el CCB Capatárida, en el Estado Falcón, el cual obtuvo 75,993 puntos en promedio mientras que quienes quedaron en segundo y tercer lugar de ese ranking, con 70,613 puntos y 66,577 puntos, fueron la academia privada Washington y el colegio privado Jefferson respectivamente, ambos en el Estado Miranda (23). Lo importante acá es preguntarse: ¿cuál es la fórmula pedagógica que utilizaban los profesores de ese liceo oficial? Al igual que también tendríamos que aprender acerca de los ingredientes del éxito pedagógico de otro de esos tres centros oficiales ubicados en los primeros lugares del ranking. En este caso me refiero a la Unidad Educativa Ángel Dolores Colman, también en el Estado Falcón. Porque en los resultados de dos años antes, ese plantel oficial se dio el lujo "de que cuatro de sus estudiantes figurasen entre los primeros cien del país" (24), dato demasiado significativo si sabemos que esos cien eran el minúsculo ápice superior de un contingente de más de doscientos mil estudiantes, provenientes de varios miles de instituciones oficiales y privadas, que fueron ranqueados ese año por la OPSU.

Fe y Alegría nació en 1955 en un salón de un "ranchito" en el oeste de Caracas y cincuenta años después, en el 2006, estaba asentada en 16 países latinoamericanos y atendía, aproximadamente, a un millón de estudiantes de los sectores populares de esos países (25). Su líder fue el padre José María Vélaz, pero en realidad la han hecho el coraje, la perseverancia y el compromiso con los más pobres de miles de monjas, de unos cuantos sacerdotes y de decenas de miles de docentes seglares. Lo mejor de Fe y Alegría es que, además de haberse centrado en educar a los pobres, trata de que esa educación lo sea de veras promoviendo permanentes procesos de formación y de reflexión de sus equipos docentes. Es la experiencia privada con sentido social más importante en el campo educativo que ha generado nuestro país.

Por su parte, los Encuentros de Educadores, promovidos por el profesor Carlos Manterola desde la Escuela de Educación de la UCV a partir de 1985, han significado una oportunidad, año tras año, para que se reúnan centenares de educadores, tanto del sector oficial como privado, para intercambiar experiencias pedagógicas y para reflexionar sobre nuestros problemas educativos. Cada evento se ha venido haciendo en una ciudad distinta del país y para aquellos que descreen de la capacidad creadora y reflexiva del magisterio venezolano, puedo referirles, de pasada, que en la agenda de uno cualquiera de ellos, por ejemplo, en el de Maracaibo, en octubre de 1999, se presentaron durante tres días más de cuarenta talleres y más de ochenta ponencias, distribuidas en diecinueve coloquios sobre áreas temáticas como los proyectos pedagógicos de aula, la evaluación cualitativa, la formación docente, la educación intercultural y la educación ambiental. Lo importante de estos Encuentros es que la inmensa mayoría de sus talleres los dirigen los docentes de aula que voluntariamente participan en ellos (26).

Estoy seguro que el lector habrá captado a estas alturas que en casi todos los casos que he reseñado, menciono el meritorio nombre de la educadora o el educador que ha liderado el proyecto o la experiencia. Hacerlo así constituye, por una parte, un justo reconocimiento

a la importancia de las personas en la dinámica de la historia. Por la otra, vincular a las personas con las instituciones que crearon o desarrollaron enfatiza la importancia del "hacer escuela", esto es, de hacer replicables y perdurables las visiones, los propósitos y las acciones de las personalidades destacadas. Por eso, nada mejor que culminar esta treintena de casos con el ejemplo de tres mujeres educadoras, cada una de las cuales vinculada íntimamente con la institución donde dejó toda su vida.

La una, Belén Sanjuán, educadora en sus años mozos en las escuelas experimentales oficiales y, durante los últimos cuarenta y tres años de su vida activa –hasta que el deslave del Ávila en 1999 le cerró su colegio- maestra y directora del Instituto de Educación Integral. Ella fue, en años recientes, celebrada, con toda justicia, por el actual Gobierno Nacional como ejemplo para los educadores venezolanos. Pienso yo que es un ejemplo muy interesante porque ella era de ideología comunista, lo cual no fue óbice para que dirigiese la institución privada que acabo de mencionar. Su credo pedagógico lo expresó a través de lo que denominó "la educación integral" y su credo político, a través de la práctica de la República Escolar en el seno de su institución. Valoro mucho, además, el que teniendo una ideología tan definida ni uno solo de sus ex alumnos haya referido que ella pretendiese alguna vez adoctrinarles. Lo que sí quiso –y lo logró en gran medida- fue formar estudiantes curiosos por saber, críticos intelectualmente y abiertos a la solidaridad (27).

Por su parte, Margarita Peña tenía, para el 2007, cincuenta y cinco años como maestra y directora de la escuela Mis Encantos, en Chacao. Ella la inscribió a sus 18 años en el Ministerio de Educación y a sus 73 seguía tan campante dirigiendo esa escuela en la que se acepta a todos los niños sin hacerles examen de admisión. Su razón es, por cierto, muy pedagógica: "La gracia no es enseñar al que sabe, sino al que no sabe, sacamos adelante a esos muchachos que nos vienen con dificultades de aprendizaje o mala conducta, porque si todos los colegios los rechazan ¿a dónde van a ir?". Es una maestra de "las de antes" que confiesa que su pasión es la enseñanza de las matemáticas: "Yo soy muy pilas en matemáticas. Les digo a los alumnos: vamos a sacar esa cuenta y los muchachos me comparan con una computadora, por lo rápida. No uso calculadora ni nada, quiero ser pensante. No les hago la materia tediosa, sino que es como un juego". Realmente, el centro de su filosofía para enseñar es el amor: "Se enseña con paciencia, con habilidad y con ternura. Algunos maestros creen que deben imponerse como un militar. Pero no es así, si un muchacho echa un chiste y yo me río, él se siente bien" (28).

En Cariaco, una escuela de Fe y Alegría lleva el nombre de Madeleilis Guzmán y dice una concejal que Cariaco se pobló de maestras "Made" porque esa es la profesión más popular en esa localidad. Bien merecido lo tiene la maestra que se graduó de bachiller docente en Cabimas y luego regresó a Cariaco donde trabajó, primero, en una escuela técnica agropecuaria, y luego, en la escuela Valentín Valiente. Madeleilis Guzmán, maestra de una alejada escuela oficial en el oriente del país, es un símbolo de heroísmo cotidiano que derrochan miles y miles de nuestros maestros, que van dejando la vida por pedacitos en cada día de labor abnegada. A Madeleilis le tocó darla toda de una vez porque a las 3:24 de la tarde del 9 de julio de 1997 tuvo que salir apresuradamente con sus alumnos del cuarto grado de su escuela, porque un terremoto de 6,9 en la Escala de Richter estremeció a Cariaco. Salió el grupo de los niños con ella. Pero cada maestra es como un pastor, que sabe cuántas ovejitas tiene y cómo se llaman. Se dio cuenta, estando afuera, que le faltaban María Angélica y Gregoriana. Se devolvió, las encontró dentro de la edificación

que se caía a pedazos. Las cobijó debajo de su ancho cuerpo y así les salvó la vida mientras ella moría aplastada (29).

Notas de la Segunda Parte

- 1. Ver: Oscar Lucien. "Chávez, los pajaritos y el CNE", El Nacional, 17-10-2008, Nación, p. 13
- 2. "Piden reparación de liceo", El Nacional, 07-10-2008, Ciudadanos, p. 12
- "FEDE está en deuda y alega que ha recibido los recursos a medias", El Nacional, 29-09-2009, Ciudadanos, p. 1
- "En la escuela Andrés Bello dictan clases a oscuras", El Nacional, 10-11-2009, Ciudadanos, p. 4
- 5. "Liceistas bolivarianos de Falcón estudian en el suelo", El Universal, 30-10-2007, 1-8
- 6. "Escuela tiene el techo como un colador", Últimas Noticias, 04-02-2007, p. 8
- "Alumnos de la Experimental Venezuela recibirán en abril su primer boletín", El Nacional, 06-12-2008, Ciudadanos, p. 2
- 8. "La difícil tarea de educar entre basura", El Universal, 16-06-2007, 3-3
- "Alumnos de escuela de Guarenas reciben clases en sede del MVR", El Universal, 28-06-2008, 3-6
- "480 escolares barineses reciben clases en garajes de viviendas", El Universal, 27-02-2009,
 1-6
- "60 escuelas del Zulia irán a reparaciones en las vacaciones", Últimas Noticias, 29-05-2008,
 p. 39
- Simón Rodríguez. "Extracto de la obra Educación Republicana", en: Obras Completas, tomo I, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, p. 250
- 13. "Educación ambulante", El Nacional, 24-05-2009, Siete Días, p. 1
- 14. "143 autobuses destartalados serán convertidos en preescolares", El Nacional, 24-02-1999, C-1
- 15. Héctor Navarro. "Encontramos los planteles en ruinas pero la mejoría ya es visible", suplemento de FEDE, p. 2, encartado en: El Nacional, 06-05-2001
- "General Rosendo: saldremos bien parados del informe de la Contraloría", El Nacional, 08-07-2001, D-1
- "Fundaescolar asegura que no ha paralizado la reparación de las escuelas bolivarianas", El Nacional, 20-06-2001, C-2
- 18. "FEDE transformó en 3 meses 600 escuelas bolivarianas", El Nacional, 20-04-2001, C-1
- 19. "Contraloría de Min-Educación investigaba a Fundaescolar", El Nacional, 11-08-2001, D-4

- "Gremios magisteriales y ME no participarán en adjudicación de cargos docentes", El Nacional, 18-08-2001, C-2
- 21. "Clases diferidas en 450 escuelas", El Nacional, 19-09-2005, 1-2
- 22. Idem
- 23. "En Anare reciben clases en la calle por escuela inconclusa", El Nacional, 05-10-2004, B-10
- 24. "Gobierno acumula deudas en infraestructura educativa", El Nacional, 14-09-2008, Ciudadanos, p. 1
- 25. Idem
- 26. "Retrasos en reparación de escuelas ensombrece el inicio de las clases", *El Nacional*, 15-09-2008, Ciudadanos, p. 4
- 27. "Estaremos pendientes del 15%", El Universal, 12-09-2008, 3-2
- 28. "Sólo 28 planteles reciben un cariñito", Últimas Noticias, 14-09-2008, p. 28
- 29. "FEDE confía en el socialismo para arreglar las escuelas", *El Nacional*, 30-09-2008, Ciudadanos, p. 4
- 30. Idem
- "Plan de reparación de escuelas presenta retrasos y omisiones", El Universal, 20-08-2009,
 3-1
- 32. "FEDE está en deuda y alega que ha recibido recursos a medias", *El Nacional*, 29-09-2009, Ciudadanos, p. 1
- 33. Idem
- 34. Idem
- 35. Idem
- 36. Cesar Vallejo. *Obra poética completa*, tercera edición, Casa de las Américas, La Habana, 1975, pp. 254-255

- El poema fue publicado en El Morrocoy Azul, el 23-01-1943. Está transcrito en el libro de José Miguel Cortázar. Los estudiantes de carreras docentes, UCV, Caracas, 1993, pp. 42-43
- Ver: CERPE. El docente: proyecto educativo o proyecto social (1935-1945), Centro de Reflexión y Planificación Educativa, Caracas, 1993, p. 32
- Ver: Harrison Sabin Howard. Rómulo Gallegos y la revolución burguesa en Venezuela, Monte Ávila Editores, Caracas, 1976, p. 107

- 4. Cecilia Pimentel. Bajo la tiranía, s/e, s/l, s/f, p. 155
- Ver la tesis de licenciatura, de la cual fui tutor, de Ingrid Cellitti y Mariela Manrique. El maestro y su lugar en la sociedad, Escuela de Educación de la UCV, Caracas, 1992, p. 79
- 6. Ver las tablas salariales de ese entonces en: Javier Duplá. La educación en Venezuela, Fundación Centro Gumilla, Caracas, 1999, p. 39
- 7. "Maestras de sol a sol", reportaje de Mireya Tabuas, El Nacional, 01-06-2001, C-1
- 8. Idem
- 9. Idem
- 10. Idem
- 11. *Idem*
- 12. Idem
- 13. Jonathan Coles y Josefina Bruni Celli. Informe de progreso educativo, IESA, 2002, p. 4
- 14. Mariano Herrera. "La docencia como profesión", Últimas Noticias, 01-07-2007, p. 16
- 15. "Incapacidad para enseñar", El Universal, 13-10-2004, 2-7
- 16. *Idem*
- Antonio Luis Cárdenas Colménter. Resultados de los concursos de oposición para el ingreso de docentes al servicio de la Gobernación del Estado Mérida, mímeo, Mérida, 1992, p. 7
- 18. Ibidem, p. 8
- 19. Mariano Herrera. "La docencia como profesión", Últimas Noticias, 01-07-2007, p. 16
- 20. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Resolución No. 003, 14 de enero del 2009, artículos 1 y 2.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Resolución No. 004, 14 de enero del 2009;
 Resolución No. 015, 5 de marzo del 2009
- 22. "Dan prioridad a egresados de las misiones educativas", El Universal, 23-04-2009, 3-2
- 23. "Excluyen a docentes para favorecer a egresados de Misión Sucre", El Nacional, 06-04-2010, Ciudadanos, p. 3
- Rafael Chacón et alii. Propuesta para una redefinición de políticas educativas referidas al ingreso del personal interino como docentes ordinarios adscritos al Ministerio de Educación y Deportes, mímeo, Caracas, 2005, p. 7
- 25. Ver: SINAFUM-FEV-FVM. Proyecto de la V Convención Colectiva de los trabajadores de la educación dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación, mímeo, Caracas, 18 de abril del 2009

- 26. "Educadores Bolivarianos presentan Proyecto para el ejercicio y carrera docente", publicación mensual *Docencia al día*, No. 152, Caracas, febrero 2010, p. 4
- 27. Idem
- 28. "Maestros sienten estrés por currículo", El Nacional, 12-01-2008, Ciudadanos, p. 5
- 29. "Docentes con alto grado de desmotivación por su trabajo", El Universal, 12-01-2009, 1-5

- 1. "El destino del repitiente es dejar la escuela", El Nacional, 25-03-2003, A-9
- 2. Josefina Bruni Celli. "El niño no deserta, la escuela expulsa", El Universal, 21-04-1998, 1-4
- 3. Idem
- 4. Idem
- Ver: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y cuenta 2006, Cuadro de alumnos desertores en Educación Básica de 1° a 9° grado, según año escolar, 1991-1992 / 2005-2006
- Aurora Lacueva. "Por una didáctica a favor del niño", revista Cuadernos de Educación, No. 144, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, septiembre de 1993, p. 12
- 7. Ibidem, pp. 12-14
- 8. Leonardo Carvajal. "Vida escolar, trabajo educativo y proyecto pedagógico", en el libro de Memorias del *Coloquio: la dirección de la escuela,* Fundación Polar, Caracas, 1996, p. 106
- Simón Rodríguez. Obras Completas, tomo II, Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1975, p. 25
- 10. Leonardo Carvajal. Op. cit., pp. 104 y 105
- Mercedes Camperos. "El mito de la formación integral en la escuela básica", Resúmenes de la III Jornada Nacional de Investigación Humanística y Educativa, Mérida, Venezuela, 1995, p.75
- 12. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica. Currículo Básico Nacional, Programa de Primer Grado, UCEP, Caracas, 1997, p. 19
- 13. Ibidem, p. 61
- 14. Arturo Uslar Pietri. Educar para Venezuela, Editorial Lisbona, Madrid, 1982, p. 48
- La cita de José María Vélaz figura en documento de la Dirección Nacional de Escuelas de Fe y Alegría, Taller de Equipos Directivos Nuevos, Caracas, 2005
- Nicanor Parra. Poemas para combatir la calvicie, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1994, pp. 276-280

- "600 estudiantes de escuela José Antonio Rincón esperan asignación de docentes", diario La Verdad, Maracaibo, 15-03-2001, D-5
- 2. "Déficit de profesores afecta calidad educativa en Vargas", El Universal, 23-04-2010, 3-4
- 3. Ver: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y cuenta 2008, p. 1041
- Maritza Barrios Yaselli. Análisis del crecimiento de la matrícula y de las necesidades de nuevos docentes en los tres primeros niveles del sistema educativo, UPEL, Caracas, 1996, p. 48
- 5. Ibidem, pp. 52-57
- 6. Ver: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y cuenta 2008, p. 1045
- 7. Ibidem, p. 1043
- 8. Idem
- 9. Homero Rodríguez. "El último de los mohicanos", revista *Docencia al día,* No. 152, Caracas, febrero del 2010, p. 3
- 10. "Faltan 1.571 directores de escuela", El Universal, 14-09-2007, 3-1
- 11. "Habrá un cubano asesorando en cada Zona Educativa", El Universal, 27-04-2009, 3-2
- 12. Idem
- 13. *Idem*
- 14. "En Santa Teresa del Tuy colapsa la enseñanza por falta de cupos", El Universal, 17-08-1999, 4-19
- 15. "La salud y la educación se quedan a un lado", El Universal, 25-10-2009, 4-4
- 16. Ver: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y cuenta 2008, p. 1031
- 17. "Estudiar en tierra de nadie", El Universal, 01-02-2001, 4-1
- 18. Idem
- 19. Idem
- 20. "Estudiantes del José Álamo reciben clases un día por semana", El Universal, 08-10-2009, 3-4
- 21. Idem
- 22. Idem

- 1. Ministerio de Educación. Plan de Acción (que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa), M.E., Caracas, 15 de enero de 1995. El texto también figura en el libro de Antonio Luis Cárdenas Colménter, Educación para todos (documentos de una gestión), Fondo Editorial IPASME, Caracas, 1998, pp. 21-42
- Ver: Consejo Nacional de Educación. Consideraciones sobre la planificación educativa, el IX Plan de la Nación y el Plan de Acción del Ministerio de Educación, Caracas, abril de 1995, p. 21
- 3. Froilán Vásquez Brito et alii. *Informe final sobre el Plan de Acción,* Colegio de Profesores de Venezuela, Caracas, mayo de 1995, p. 8
- 4. Alexis Márquez Rodríguez. "Fraude", El Nacional, 02-04-1995, C-13
- 5. Antonio Luis Cárdenas Colménter. Op. cit., p. 42. Ver allí la nota aclaratoria del Ministro. El Consejo Consultivo ad hoc –que constituyó el Ministro durante los últimos meses de 1994-tuvo como rasgo una amplia pluralidad en lo ideológico pues, por citar algunos nombres de la veintena de personas que lo integramos, formaron parte de él Luis Ugalde, Enrique Vásquez Fermín, Arnaldo Esté y Maryann Hanson.
- 6. Ver: Nacarid Rodríguez. "Baja calidad del sistema escolar venezolano", suplemento Ventana Educativa, Caracas, septiembre 2003, edición 5, p. 3
- Ver: Mercedes Pulido de Briceño. "De cincuenta y tres, uno", El Diario de Caracas, 26-07-1991, p. 3
- Ver: Pedro Estacio. "Preocupan los resultados del examen de admisión en la USB", El Nacional, 11-05-1991, C-3
- Ver: Marta Aguirre. "A las 32 universidades sólo entra una minoría privilegiada", El Nacional, 30-04-1995, 2-12
- 10. José Ignacio Cabrujas. "El ministro Cárdenas", El Nacional, 18-02-1995, C-2
- Carta a Ramón Escovar Salom, enviada por J.T.R., Caracas, 08-07-1994, p.1. Conservo la fotocopia en mi archivo personal.
- Ver: Nacarid Rodríguez. Op. cit, p.3. También hay referencias en el capítulo elaborado por Marielsa López "Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela", en el libro colectivo La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, CAB-CIDE, Bogotá, 2003, p. 451
- Mireya Tabuas. "Lenguaje y matemáticas tiñen de rojo las boletas", El Nacional, 02-07-1999, C-1
- Jonathan Coles y Josefina Bruni Celli. Informe de progreso educativo en Venezuela, IESA, Caracas, 2002, p. 3
- Ver: Moravia Silva. "Un milagro", revista SIC, No. 617, Fundación Centro Gumilla, Caracas, agosto de 1999, pp. 310-311
- "Índice académico de aspirantes a ingresar a universidades apenas llegó a 49,9 sobre 100", El Nacional, 01-04-2000, C-2

17. "Bachilleres aplazados en matemáticas", El Universal, 07-04-2001, 4-3

- Ministro de Educación: está comenzando a recuperarse la escuela oficial", El Nacional, 11-10-1997, C-2
- "Desde el primer día quise que esta fuera la mejor escuela del país", El Universal, 04-12-1997, 3-22
- 3. "Aprender con el aroma del pan", El Universal, 13-02-2001, 4-1
- 4. "Escuela repleta de derechos", El Universal, 27-04-2005, 4-4
- 5. "Un adiós con mucha alegría", El Universal, 12-07-2006, 4-1
- "Maestras con vocación de servicio", suplemento Ventana educativa, enero 2004, edición 10
- 7. "Docentes combaten al regaeton con sus mismas armas", El Nacional, 21-01-2007, B-15
- 8. "La Salvador Allende es una escuela contra todo pronóstico", El Universal, 24-10-2006, 3-7
- 9. "Escuelas pactan con empresarios", El Universal, 15-06-2009, 3-1
- 10. "Segunda oportunidad para la escuela", El Universal, 11-07-2007, 3-1
- 11. "Carpintería ayuda a jóvenes a escapar de la delincuencia", *El Nacional,* 05-09-2008, Ciudadanos, p. 1
- 12. "La Iglesia valora el pizarrón", El Nacional, 02-08-1999, C-1
- "Una escuela pone a valer a los maduritos con un oficio", Últimas Noticias, 09-03-2008, p.
 33
- 14. "10 escuelas vendieron sus cosechas en Araira", Últimas Noticias, 13-07-2008, p. 32
- 15. "Recibir clases desde el puesto de trabajo", El Universal, 03-09-1998, 3-14
- 16. "Escuelas oficiales van camino a la excelencia", El Universal, 26-04-1998, 3-25
- 17. Ver programas de las Jornadas en: Últimas Noticias, 18-04-2010, p. 15
- "El Sistema Nacional de Orquestas construye sus instrumentos", El Universal, 07-03-2010, 4-2
- 19. "El Albor alumbra escuelas de Catia", *El Nacional*, 11-03-2008, Ciudadanos, p. 4; "Fundación El Albor forma a 1.600 jóvenes en Catia", *El Universal*, 19-04-2010, 3-3
- 20. "Liceos vacacionales en La Vega", El Universal, 09-08-1999, 4-8
- 21. "Inclusión social depende de calidad de formación", El Mundo, 13-04-2005, p. 6

- 22. "Ciencia y Tecnología calaron en aulas de la subregión", Últimas Noticias, 18-04-2010, p. 27
- 23. Marta Aguirre. "Fama no es calidad", *El Universal*, 04-09-2000, suplemento especial Vuelta a clases, p. 12
- 24. "Los mejores índices no están en Caracas", El Universal, 07-06-1999, 1-2
- Leonardo Carvajal. ¿Quién hizo qué en educación?, Los Libros de El Nacional, Caracas, 2009, pp. 206-208
- Ver: Encuentro Nacional de Educadores. 15 años construyendo el movimiento pedagógico, Caracas, 2000
- 27. Ver las páginas que le dedico a Belén Sanjuán en ¿Quién hizo qué en educación?, Los Libros de El Nacional, Caracas, 2009, pp. 187-201
- 28. "Una maestra que empezó a enseñar desde los 12 años", El Nacional, 21-11-2007, Ciudadanos, p. 1
- 29. "Cariaco se pobló de maestras Made", El Nacional, 08-07-2007, Regiones, p.12

Tercera parte

Propuestas

El primer bloque, con 22 criterios para transformar nuestro sistema educativo, lo formulé como colofón de la ponencia central sobre educación que me tocó presentar en el I Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, en Mayo de 1993, en los espacios de la UCAB, en Caracas. Esas propuestas las hice a título individual y luego fueron publicadas, conjuntamente con todas las ponencias, en el libro *Encuentro y alternativas* que recogió las memorias de ese evento multitudinario. Están transcritas, tal cual las dije, en el capítulo 15, salvo una de ellas cuyos enunciados no comparto hoy y por eso la eliminé. Eran originalmente 23 y acá están reducidas a 22.

En Agosto de 1998 sinteticé y redacté el cuerpo final de 22 políticas que la Asamblea Nacional de Educación le proponía al país. Las incluyo acá porque representan plenamente mi pensamiento de aquel entonces y, en gran medida, también el de ahora. Además, fungí de coordinador nacional, a lo largo de año y medio -entre Julio de 1997 y Enero de 1999- del laborioso proceso de consultas y debates que significó la Asamblea Nacional de Educación. Ella no fue un evento, sino un proceso. Realizamos 29 asambleas regionales primero; luego la Asamblea Nacional de Educación, en Caracas, durante una semana. Dos meses después, redacté sus conclusiones y las difundimos al país en una edición masiva de veinte mil ejemplares. Recibimos posteriormente las observaciones sobre tales conclusiones de 1.154 instituciones y con tales aportes, nuevamente redacté la versión final de ellas, las 22 políticas que acá rescato, las cuales las publicamos nuevamente en edición masiva, bajo el título de Compromiso Educativo Nacional. En todo ese proceso de debates, participaron alrededor de sesenta mil personas en sus distintas etapas y fue el pluralismo su signo. No en vano, en esas 22 propuestas que me tocó enunciar y describir -acá solamente incluyo los enunciados en el capítulo 16- estaban condensados los consensos a los que habían llegado decenas de miles de personas de las más variadas ideologías, tan distintas como tan disímiles entre sí pueden ser un grupo de personajes que simbolizan esa Asamblea Nacional de Educación porque participaron en ella en distintos momentos de la misma: Arnaldo Esté, Luis Ugalde, Carlos Lanz Rodríguez, Luis Bravo Jáuregui, Guillermo Luque, Virginia Betancourt Valverde, José Rafael Marrero, María Egilda Castellano, Ramón Piñango y Enrique Ravelo.

Finalmente, en Marzo del 2006, tomé la iniciativa de escribir un documento con 20 definiciones, principios y enfoques sobre nuestra educación que presenté a la junta directiva de la asociación civil Asamblea de Educación, de la que fui fundador en 1999 y presidente entre los años 2002 a 2005. Enriquecido y aprobado por ésta, procedimos a publicarlo bajo el título de 20 puntos para la educación.

El lector sabrá apreciar las semejanzas, continuidades y complementariedades entre esos tres bloques o conjuntos de propuestas que escribí a lo largo de estas dos décadas y con los que me sigo identificando —aunque, indudablemente, a algunas de ellas las reelaboraría hoy de otra manera- porque expresan lo que permanece constante y lo que ha evolucionado en mi pensamiento sobre la educación. Creo que continúan siendo un aporte útil para reformar en profundidad nuestro sistema educativo.

Criterios para un nuevo modo de encauzar la educación venezolana (1993)

- 1. El primer criterio, premisa de todos los siguientes, es que una política sectorial o global que se respete a sí misma no puede consistir en la acumulación de todas las demandas o deseos. La política educativa debe tener prioridades y hacerlo significa enfatizar ciertas perspectivas y ciertos objetivos, lo cual implica la necesaria subordinación y recorte de otros, respectivamente, asumiendo la consecuencia de pagar los correspondientes costos políticos.
- 2. Ha de definirse una política educativa a mediano y largo plazo, política educativa de Estado, no de gobiernos.
- 3. Venezuela necesita invertir una mayor proporción de su Producto Interno Bruto en educación. Esos recursos ha de producirlos la sociedad en su conjunto y ha de generarlos, también en mayor proporción que hasta ahora, el propio sistema escolar. La sociedad ha de tener mayor capacidad de control y evaluación de la administración de tales recursos y de los resultados que ellos produzcan.
- 4. Siguiendo el planteamiento de la CEPAL-UNESCO, cabe indicar que resultan prioritarios los cambios y las innovaciones en el plano organizacional de la educación, base para que se haga rendir mucho más a los recursos de que se disponga.
- 5. La empresa educativa ha de organizarse descentralizadamente, promoviendo la transferencia de competencias a los estados. Pero también otorgando en cada uno de ellos variados niveles de autonomía a las instituciones escolares. Lo que implica la posibilidad de que cada comunidad educativa, del nivel que sea, pueda determinar ciertos rasgos específicos de su estilo educativo y generar innovaciones y ensayos pedagógicos.
- 6. La autonomía de funcionamiento pedagógico y administrativo que deben tener las instituciones, todas las instituciones, desde el preescolar a la universidad, ha de combinarse con el establecimiento de marcos de trabajo integrado de las mismas, para garantizar, entre otras cosas, el óptimo uso de los recursos disponibles.
- 7. Necesitamos un sistema escolar que enfatice muchísimo menos la homogeneidad de contenidos y estilos y dé una amplia cabida a la flexibilidad y la innovación. La organización o las organizaciones escolares deben adquirir la capacidad de aprender, lo que supone su constante revisión y modificación. Si los estudiantes no pueden vivenciar tales procesos en el seno del aparato escolar tendrán muchas dificultades para entenderlos y promoverlos en las organizaciones económicas donde posteriormente laborarán.
- 8. Resulta fundamental acercar e integrar el sistema escolar al mundo de las comunicaciones y a la esfera del trabajo, tal como lo señala la CEPAL-UNESCO, proceso en el cual el Estado debe asumir un rol de activa intermediación y orientación. Al respecto también se requiere que en el "mundo escolar" al menos se reduzcan las posturas

maniqueas en relación con los medios de comunicación que si bien fallan, por acción y por omisión, en cuanto entes potencialmente promotores de cultura y educación, no son intrínsecamente perversos y presentan múltiples posibilidades de sana vinculación con el mundo escolar.

- 9. Teniendo como referente las tesis de la Sociedad Educadora resulta necesaria la revisión y readecuación del postulado del Estado Docente. El Estado no debe abandonar sus responsabilidades esenciales con la educación, pero aceptando el hecho de que los agentes educativos son y deben ser múltiples. En relación con ellos el Estado Nacional ha de ser más orientador, promotor, catalizador, que un controlador.
- 10. El Estado debe limitar su práctica histórica de intentar controlarlo todo en materia educativa y también debe compartir algunas de sus cargas. Concretamente, las empresas han de asumir casi íntegramente el rol de la capacitación específicamente laboral de los cursantes de la educación media y superior, corriendo con la carga financiera que ello supone.
- 11. Frente al riesgo del posible incremento tendencial o circunstancial de las desigualdades educativas debido a las mayores diferenciaciones que podría suponer la descentralización educativa planteada, el Estado debe responsabilizarse por compensar a los grupos o regiones perjudicados.
- 12. Se debe entender que el incremento de la calidad de la oferta educativa en los primeros niveles del sistema escolar representa una contribución a la equidad, puesto que ella garantizaría una mayor retención escolar y una mejor formación de los sectores más pobres de la sociedad. En tal sentido, se aprecia que la democratización de la educación no debe asumirse tan sólo como el aumento de la cobertura matricular, sino también como la mejora de la calidad de la oferta escolar.
- 13. La principal prioridad, al menos para la próxima década, debería ser el mejorar sustancialmente la cobertura, la retención, la calidad y la pertinencia de los niveles básico y medio de nuestra educación. Porque a nivel de la enseñanza superior exhibimos un rango incluso superior al de muchos países desarrollados en cuanto a escolarización del grupo de edad respectivo. Pero, en cambio, nuestra escolarización a nivel medio resulta sumamente baja. Y, por otra parte, la formación cultural, intelectual y actitudinal conjuntamente con la capacitación para el trabajo, que reciben nuestros estudiantes a su paso por los dos primeros niveles del sistema escolar, poseen muy baja consistencia.
- 14. En ambos niveles ha de ampliarse mucho más el tiempo que anualmente se destina a labores formativas. Los días de clase al año deben aumentar. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de concentrarse verdaderamente en lo esencial, desterrando el carnaval de los miles de objetivos programáticos. Se establecerían muy pocos objetivos de formación y se estimularía la realización de una amplia variedad de experiencias, al libre albedrío de los educadores, para tratar de alcanzar dichos objetivos.
- 15. Los programas de enseñanza han de simplificarse. Deben ser indicativos y no taxativos. Han de insistir en el estímulo al desarrollo de sólidos estilos de pensamiento, en la configuración de experiencias que permitan el cultivo de valores y actitudes.

- 16. La educación básica ha de recibir el máximo apoyo desde el punto de vista financiero, para buscar la inserción laboral en ella de un personal más calificado y estimulado. Al respecto, se debería manejar el criterio de que el sueldo básico de un maestro habría de ser al menos cuatro veces mayor que el salario mínimo nacional. También se requeriría una inversión amplia y permanente para organizar procesos masivos de actualización y mejoramiento de ese personal docente. Añádase a ello el que la prestación de apoyo médico nutricional debería estar presente en la inmensa mayoría de las escuelas del nivel. Y, muy importante, los cursantes de los dos primeros tramos de la educación básica deberían asistir la jornada completa a su plantel, esto es, mañana y tarde. Todo ello, determinaría que la proporción más significativa del presupuesto educacional se destine a este nivel.
- 17. Los maestros encargados de trabajar del primero a sexto grado deberían ser formados de acuerdo a un patrón menos costoso para ellos y la nación. Se debería reimplementar la formación normalista, durante tres años, en el nivel medio y luego añadirle dos años complementarios de formación pedagógica. El primero de los cuales podría consistir en una pasantía de cooperación pedagógica con los maestros más avezados e innovadores de cada región. El segundo, al término del cual recibirían el título de maestro, podría consistir en una especialización básica para trabajar en el primer tramo escolar o en algunas áreas del currículum del nivel.
- En la educación media se deberían eliminar definitivamente las menciones en 18. ciencias y humanidades. Todas las menciones deberían abarcar tres años de estudio y culturales científico-humanísticas bases proporcionar unas conjuntamente con una primera capacitación laboral. Esa capacitación no se realizaría en los desfasados talleres escolares. Se le dedicarían dos días semanales y se haría en el interior de las empresas y de las instituciones públicas y privadas, las cuales correrían con los costos de tal capacitación. Todo bachiller obtendría no una especialización pero sí una real experiencia de trabajo continuo en un área laboral determinada. Para quienes no culminasen con éxito las asignaturas de formación general de ese bachillerato, se mantendría el derecho a seguir realizando las pasantías y experiencias de trabajo señaladas.
- 19. Las empresas públicas y privadas del país han de contribuir con un peso mucho mayor del que hoy tienen para el sostenimiento financiero del nivel superior de la educación. Igualmente, los egresados han de retornar, mediante un impuesto especial, el costo de su educación al Estado. La adjudicación de los presupuestos a las distintas instituciones del nivel debería depender exclusivamente de la valoración que haga la sociedad, sobre la base de claros patrones de referencia, del rendimiento institucional.
- 20. Ha de aprovecharse mejor el tiempo y los recursos disponibles en la educación superior. Muchas carreras podrían reducir a cuatro años su duración si se restableciese para ellas el régimen anual de escolaridad, aprovechándose, en vez de las escasas 32 semanas que actualmente se utilizan con fines docentes, al menos unas 40 semanas de cada año para tal fin. Las empresas se responsabilizarían económicamente del entrenamiento laboral de los estudiantes del nivel, a partir del momento en que traspongan la mitad de su carrera.
- 21. Las condiciones laborales de los docentes de educación superior deberían alterarse en algunos sentidos. En primer lugar, deshomologando sus retribuciones salariales y

estableciendo rangos variables para las mismas, en función del rendimiento en su labor. Reduciendo los tiempos de dedicación y permanencia de los mismos en las instituciones, para permitirles combinar en mayor medida que en la actualidad sus labores de docencia e investigación con actividades laborales profesionales. Aumentando los años de servicio necesarios para acceder a la jubilación, pues éstas se están realizando en condiciones sumamente onerosas para la nación.

22. Internamente las instituciones del nivel superior deberían descentralizarse, desburocratizarse y desfeudalizarse. Se exigiría una mayor integración intra e interinstitucional de los recursos físicos y humanos disponibles.

Las 22 políticas del Compromiso Educativo Nacional (1998)

- Relanzar la oferta del Estado y los particulares en educación inicial y ampliar la cobertura de la educación básica y media.
- Desarrollar una red de organismos gubernamentales, empresariales, religiosos y sociales, para capacitar y educar de manera flexible a los jóvenes que, entre los 10 y 24 años, ni estudian ni aprenden un oficio.
- Incrementar el tiempo anual de trabajo escolar, en la educación preescolar y básica, hasta alcanzar las 1.600 horas anuales, a razón de 8 horas diarias y de un calendario de 200 días académicos hábiles.
- Continuar y ampliar el programa de reconstrucción de los planteles deteriorados y destinar las inversiones necesarias para un plan de construcción masiva de planteles.
- 5. Proporcionar la alimentación del niño en la escuela, mediante la generalización del Programa Alimentario Escolar.
- 6. Consolidar y reforzar el Programa de Bibliotecas de Aula y Escolares.
- Incorporar de manera progresiva, pero acelerada, las escuelas al mundo de los medios de comunicación social y de la información.
- 8. Proseguir con la reforma del currículum de la educación básica y media, para producir unos programas de estudio más pertinentes.
- 9. Afianzar progresivamente la transformación de las prácticas pedagógicas, mediante la generalización de los proyectos pedagógicos de plantel.
- 10. Vigorizar la capacitación para el trabajo de las nuevas generaciones, vinculando muy estrechamente al sistema escolar con los espacios y actores del mundo empresarial, sindical y social.
- 11. Generalizar los concursos de ingreso para el ejercicio docente y exigir que en ellos se demuestre el conocimiento de lo que se pretende enseñar y la capacidad pedagógica para hacerlo.
- 12. Hacer atractivo el ejercicio de la función docente, mediante el establecimiento de un piso salarial verdaderamente competitivo para el ingreso en ella y diferenciaciones posteriores, principalmente a partir de la evaluación de los desempeños.
- 13. Modificar la formación profesional de los docentes para adaptarla a las realidades del país y de sus políticas educativas.

- 14. Crear un sistema de formación continua para los docentes en ejercicio que se base, predominantemente, en redes interinstitucionales que posibiliten el intercambio reflexivo y la difusión de sus experiencias y ensayos.
- 15. Transformar el atomizado, partidizado y economicista modelo de organizaciones del magisterio mediante un inteligente rescate de nuestras mejores tradiciones gremiales y la apertura a una nueva visión del sindicalismo contemporáneo.
- 16. Otorgar, mediante progresivos ensayos, cada vez más recursos financieros y competencias a las comunidades, para lograr su participación en la gestión pedagógica y administrativa de los establecimientos educativos.
- 17. Acelerar la transformación del Ministerio de Educación, para deslastrarlo del exceso de rutinas y para que pueda promover la calidad, la equidad y la eficiencia de los procesos educativos de la nación.
- 18. Instaurar la práctica de la evaluación institucional y laboral en todos los establecimientos educativos, de cualquier nivel del sistema.
- 19. Promover la reforma de la educación superior, para la que se necesita generalizar la máxima autonomía organizativa y académica, pero también desarrollar su relación responsable con el país, mediante el establecimiento de mecanismos que incrementen su rendimiento.
- 20. Asegurar un financiamiento consistente, regido por la eficiencia, tanto por parte del Estado como por particulares, para el desarrollo de las políticas educativas.
- 21. Cambiar el patrón regresivo de distribución de la inversión educativa, incrementando de modo sustancial los aportes para la educación inicial, básica y media, y para la atención a los excluidos del sistema escolar.
- 22. Reformar o sustituir los instrumentos legales atinentes a educación que estuviesen teñidos de centralismo, estatismo, detallismo y burocratismo, por otros que sean cónsonos con las políticas propuestas.

20 puntos para la educación (2006)

- 1. La educación es el proceso permanente de formación integral de las personas en el que, a través de toda su vida, se interrelacionan las etapas formales de escolaridad con todo tipo de experiencias vitales, tales como las laborales, sociales, culturales, estéticas, políticas, religiosas y de interacción con los medios de comunicación e información. La educación democrática, integral y de calidad es aquella que forma a personas libres y solidarias, para que ejerzan una ciudadanía responsable y participativa y para que, en cuanto trabajadoras, sean capaces de promover un desarrollo económico sustentable, autónomo y equitativo.
- 2. Los fines de la educación deben ser: dotar a las personas con los saberes básicos y especializados de la cultura humanística, científica y tecnológica; estimular el deseo y las capacidades de aprender y crear con afán de excelencia; fortalecer la sensibilidad estética y ecológica y promover un sano desarrollo emocional; preparar para el cambio continuo en todas las esferas de la vida y formar para trabajar en equipo; capacitar para producir y para emprender; incitar a la participación en la vida social y política en procesos democráticos; enfatizar la dimensión moral de la personalidad, estimulando el desarrollo de una libre y recta conciencia y la apertura hacia el sentido trascendente de la existencia, promoviendo el respeto y la solidaridad hacia los demás seres humanos; procurar un sano equilibrio entre la necesaria apertura a las distintas culturas latinoamericanas y del mundo, por una parte, y el arraigo dinámico en los valores históricos de la propia localidad, etnia, región y nación, por la otra.
- 3. La misión primordial de la escuela es pedagógica y su principal propósito es social. Debe buscar desarrollar el potencial creativo de cada ser humano, para que participe solidariamente en los procesos de transformación social, tal como señala el artículo 102 de la Constitución. La institución escolar ha de convertirse en un espacio de desarrollo y de aprendizaje no sólo para los alumnos sino también para los docentes y la comunidad. La comunidad educativa debe vincular a la escuela y a los estudiantes con las realidades de su entorno, pero sin perder de vista que la escuela no debe ni dirigir ni subordinarse a procesos de índole económica, puesto que su misión no es productiva sino formativa.
 - 4. El acervo doctrinal de la educación venezolana se basa primariamente, aunque no exclusivamente, en los aportes de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, en cuanto que ambos colocaron a la educación del pueblo como la base fundamental de la creación y permanencia de una república civilista, justa, próspera e independiente. Además de ellos, nuestra filosofía política de la educación y nuestro pensamiento pedagógico se nutren de las concepciones y de la praxis en materia educativa de muchos otros venezolanos. Somos los continuadores de una tradición que, además de los aportes de Bolívar y Rodríguez, cuenta con los de José María Vargas, Cecilio Acosta, Martín J. Sanabria, Egidio Montesinos, Rómulo Gallegos, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Mercedes Fermín, José María Vélaz, Belén Sanjuán, Francisco De Venanzi, entre otros.

- 5. Se debe garantizar, como uno de los fundamentos de nuestra educación, tal como afirma el artículo 102 de la Constitución, "el respeto a todas las corrientes del pensamiento". Ello implica, entre otras consecuencias, que los planes de estudio no se pueden sesgar en pro de ideología alguna y que el Estado debe garantizar el respeto al ideario pedagógico de los centros educativos y a la libertad de conciencia de los educadores. Hay que potenciar la dimensión multicultural e intercultural del currículo y de la práctica educativa.
- 6. Para garantizar la búsqueda de una educación integral y de calidad, tal como reza el artículo 103 de la Constitución, tanto en los centros educativos gubernamentales como en los privados se deben estimular los proyectos pedagógicos, los ensayos y experiencias, la creatividad y las innovaciones, la libertad pedagógica, el perfil propio de cada centro, conjuntamente con el respeto y acatamiento de las normas constitucionales y legales referidas a la educación. La acción pedagógica de la escuela deberá apoyarse en el desarrollo de proyectos educativos elaborados por el colectivo de estudiantes y docentes y con la participación de la familia. Debemos acotar, sin embargo, que experimentar no es sinónimo de improvisar. Esas experiencias deben estar bien fundamentadas, seriamente desarrolladas y siempre supervisadas y evaluadas.
- 7. Nuestro sistema educativo debe continuar siendo laico, lo cual implica que en los currículos oficiales de estudio no existan asignaturas de tipo religioso, ni tampoco se promuevan actos o ritos religiosos con carácter obligatorio para los alumnos dentro de los espacios educativos. En cumplimiento del artículo 59 de la Constitución sí se permitirá, en cambio, que aquellos estudiantes menores de edad cuyos padres lo soliciten "reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones" en los espacios educativos y como parte de una formación integral de la personalidad.
- 8. Una educación de calidad para todos es la base del desarrollo sustentable y de la democracia social y política. Promover la "igualdad de condiciones y oportunidades" para todos y el "acceso, prosecución y culminación" de todos, tal como señala el artículo 103 de la Constitución, debe hacerse procurando que todos aquellos a quienes se incluya en los servicios educativos regulares y en nuevas modalidades, reciban una educación de verdadera calidad y "con servicios suficientemente dotados" y con docentes "de comprobada idoneidad académica" (artículos 103 y 104 de la Constitución). Hay que promover procesos de integración al sistema regular de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas necesarias para que construyan aprendizajes de calidad.
- 9. Para poner a tono a la educación formal con el nuevo "universo cultural" que representan las tecnologías de información y comunicación, habrá que estimular que los procesos educativos capaciten para enfrentar el reto de tener acceso a una ilimitada cantidad de información, para lo que se requiere desarrollar destrezas que permitan discriminar, manejar, seleccionar y sistematizar información; el desarrollo de competencias comunicativas, más allá de las tradicionales, que incluyen la comprensión y la expresión gráfica, el uso de las imágenes y de los nuevos medios de comunicación auditivos y visuales; el desarrollo de competencias y actitudes para la valoración positiva de otras culturas.

- 10 La rectoría de la educación, esto es, su orientación, dirección y supervisión, le corresponde al Estado. Pero, según el artículo 62 de la Constitución, los ciudadanos tenemos el derecho y el deber de ser corresponsables con los funcionarios gubernamentales de la formulación, ejecución y control de las políticas públicas. Ello obliga a que el sistema educativo cuente con instancias para la toma de decisiones estratégicas sobre la conducción de la educación en las que participen los ciudadanos organizados. Esas instancias, que deben existir en los diversos niveles en los que se organiza el Estado, deben tener tanto la facultad para tomar decisiones sobre las políticas educativas que se desarrollen en el país, como para ejercer el control de la ejecución de las mismas, a través de un sistema de monitoreo y evaluación de los programas y proyectos que de dichas políticas se desprendan. De manera que si en una democracia representativa podría entenderse que la exclusividad de las competencias educativas le correspondía al Estado Docente, tal como se aprecia, por ejemplo, en el artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación de 1980, en una democracia participativa, plasmada en la nueva Constitución de 1999, el nuevo Estado Docente debe abrirse a la participación corresponsable y a la contraloría social de los ciudadanos.
- 11. El Ministerio de Educación, órgano rector de la educación en Venezuela, debe ejercer su rectoría en consonancia con el mandato del artículo 4 de la Constitución, que indica que Venezuela "es un Estado federal descentralizado" y con los criterios de los artículos 158 y 184 que obligan a acercar "el poder a la población", por lo cual debe transferir competencias y recursos a los estados, los municipios y las organizaciones sociales de base, manteniendo su rol supervisor sobre tales entes.
- 12. Hay que asegurar que tanto el Estado como los particulares inviertan de manera prioritaria y significativa en la educación. La inversión de los recursos públicos debe realizarse de forma planificada, atendiendo a visiones estratégicas y con sentido de eficiencia y, para garantizarlo, deben establecerse mecanismos de contraloría social e institucional y desarrollarse la cultura de la rendición de cuentas. Además de ello, la inversión educativa debe hacerse con sentido de equidad, reforzándola en los niveles y modalidades a los que acceden las grandes mayorías populares. El Estado debe otorgar respaldo económico a aquellos proyectos educativos de particulares que se dirijan a los sectores más pobres de la sociedad y que exhiban consistentes estándares de calidad.
- 13. Los estudiantes, sean niños, adolescentes o adultos, tienen el derecho y el deber de participar activamente en su proceso educativo, en cuanto sujetos del mismo, para formarse como ciudadanos, esto es, como personas con sentido de responsabilidad individual y social, con espíritu solidario, con afán de excelencia, con espíritu de emprendedores, con los valores de la tolerancia y el respeto hacia los demás. Los procesos pedagógicos han de tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad e intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y una sana convivencia.
- 14. Los profesionales de la educación deben ser respetados en su autonomía profesional y en la creatividad con las que manejen los programas de enseñanza, y tal como defendió el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, han de ser respetados en su

credo político personal en cuanto ciudadanos, del mismo modo que en los centros de enseñanza han de proscribirse el proselitismo partidista y la propaganda política.

- 15. Para estimular el desarrollo y perfeccionamiento de los profesionales de la educación, ha de asegurárseles un adecuado sistema de previsión y asistencia social; un salario digno y competitivo, al menos similar al del promedio salarial del conjunto de profesionales que laboren en la administración pública; y la garantía de que los avances en la carrera docente dependerán de la continua evaluación profesional de su desempeño. Debe otorgarse prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales con relación a la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea y puedan responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad.
- 16. Deben renovarse las comunidades educativas, promoviendo nuevos y más amplios cauces de participación de los padres y representantes y de los estudiantes en la vida académica-administrativa del plantel y estableciendo pertinentes vinculaciones con actores y actividades del entorno social de los centros educativos. En las comunidades educativas deben vivirse los nuevos valores de la democracia participativa, en el marco del respeto a la misión pedagógica de la escuela y a la orientación y dirección que en ella deben ejercer los profesionales de la educación.
- 17. Las normas y las políticas deben promover los medios, mecanismos y recursos para que universalicemos el acceso y la prosecución en el nivel de Educación Inicial. Y para que el modelo de las Escuelas Bolivarianas abarque a la totalidad de la matrícula y, mediante permanentes evaluaciones y reajustes, incremente consistentemente su calidad. Es necesario promover estrategias para ampliar progresivamente el tiempo de dedicación al aprendizaje y el acompañamiento de dicha medida con estrategias de aprendizaje flexibles y diversificadas.
- 18. Hay que renovar profundamente la Educación Media, para que todos los adolescentes egresen de los liceos y escuelas técnicas habiendo obtenido una real capacitación para su inserción en el mundo laboral, además de una ampliación de su marco cultural, el desarrollo de sus habilidades intelectuales y el fortalecimiento de sus valores ciudadanos. Las distintas finalidades de este nivel educativo obligan a ofrecer un currículo equilibrado, diversificado y con distintas opciones que sirvan de puente entre la educación secundaria y la profesional.
- 19. Todas las instituciones de Educación Superior deben desarrollarse en un marco de autonomía responsable y de cooperación interinstitucional para integrar sistemas regionales de formación e investigación. Hay que promover múltiples cambios gerenciales en ellas para asegurar las más altas cotas de calidad, eficiencia y equidad. Deben ser estas instituciones los vectores fundamentales de los procesos de desarrollo endógeno, en cuanto que éstos implican la sinergia de procesos de innovación y adaptación científico-tecnológicos, una masiva capacitación educativa y laboral de calidad, inversiones reproductivas de los sectores gubernamental y privado y un marco de estímulo a la concatenación de tales políticas.
- 20. En las leyes y en las políticas se deberá asumir que tenemos un significativo volumen de ciudadanos que fueron excluidos de la formación educativa necesaria para la vida contemporánea. De allí la necesidad de diseñar, dentro del concepto de la educación alternativa, una variedad de políticas y ensayos educativos destinados a la

población adulta del país que permitan, de manera flexible pero asegurando serios parámetros de calidad, capacitar educativa y laboralmente a esos ciudadanos para su integración en la sociedad y su inserción en el mercado de trabajo. Por su especificidad, la educación de este sector requiere promover redes entre los ministerios de Educación, del Trabajo y otros organismos del Estado, con empresas, universidades y otras organizaciones sociales.