2.1.- Situación de la Iglesia Católica venezolana en 1935

Después de la Guerra de Independencia, la Iglesia Católica en Venezuela quedó bastante debilitada. Tal proceso dividió internamente a la Iglesia. Muchos sacerdotes tomaron partido por los Patriotas mientras que otros lo hicieron por los Realistas. En ambos bandos, los sacerdotes abandonaron parcial o totalmente sus funciones sacerdotales para tomar las armas y luchar en contra del otro bando. Se produciría de este modo, la muerte de muchos de ellos bien por ejecución o por morir en combate. Al tiempo que otros optaban por exiliarse o simplemente regresar a España. Asimismo cabe señalar que durante esa guerra, los seminarios fueron cerrados y las propiedades eclesiásticas fueron abandonadas, confiscadas o destruidas por ambos ejércitos.

Por tanto, al finalizar la Guerra de Independencia, la Iglesia Católica venezolana presentaba un panorama de bastante debilidad institucional e incluso al decir de algunos “casi desmantelada” (Maduro, 1986).

Tal situación no cambiaría mucho en los años inmediatos del período republicano, sino que tendió a agravarse. La nueva élite política gobernante (liberales o conservadores) decidida a mantener vigente el Patronato Eclesiástico por parte del Estado en más de una ocasión tomó decisiones que afectaban de alguna manera a la Iglesia. En 1834, se decretó oficialmente la libertad religiosa por lo cual se legalizaba la presencia y la inmigración de no católicos. En 1848, se decretó la expulsión de los sacerdotes extranjeros y la clausura de todos los conventos masculinos y en 1856, se estableció que la Universidad pasara de manos de la Iglesia al Estado.

Esa situación de debilidad de la Iglesia Católica se agravó aún más en tiempos del Presidente Guzmán Blanco. Como es sabido, este presidente desarrolló una política persecutoria y anticlerical que tenía como objetivo llevar hasta las últimas consecuencias la implantación de los principios liberales, política

abonada en gran parte por la existencia de un ambiente cultural positivista. Fue así como durante su mandato se expulsaron los obispos, se cerraron los seminarios y conventos, se expropió a la Iglesia de sus propiedades y bienes, se cerraron las escuelas católicas, se decretó la exclusión de la enseñanza del catecismo católico del régimen de estudios de la educación primaria e incluso se llegó a plantear la creación de una Iglesia católica separada de Roma (Fernández, 1994).

Tales medidas dejaron, pues, a la Iglesia sumamente debilitada y como muestra basta citar el siguiente dato: en 1881 en todo el país había 393 sacerdotes, de los cuales 115 se concentraban en la arquidiócesis de Caracas y la cantidad restante en los demás estados, cuando en 1810, solamente había en Caracas 547 (Cerpe, 1986).

No obstante, esa situación comenzó a cambiar con los gobiernos que sucedieron a Guzmán Blanco, los cuales manifestaron una actitud de más tolerancia, permisividad e incluso de colaboración con la Iglesia Católica, lo que provocó un proceso de restauración de la institución eclesial a partir de la última década del siglo XIX; proceso lento durante esta década, pero que se intensificó luego en las tres primeras décadas del siguiente siglo XX.

Como expresiones significativas de ese proceso de restauración de la Iglesia Católica entre 1890 y 1900, se pueden apuntar el restablecimiento de los permisos para la traída de Ordenes y Congregaciones religiosas extranjeras como también para la fundación de estas mismas en el país. Fue así como para 1900, se contaban con la presencia de nueve congregaciones religiosas, de las cuales cinco eran venidas del exterior y cuatro constituían fundaciones venezolanas. De ese total de congregaciones, tres eran masculinas y las demás femeninas. Todas ellas dedicadas bien a la asistencia de los hospitales o a la educación.

Asimismo, cabe señalar como expresiones significativas de ese proceso de restauración de la Iglesia durante el lapso de 1890 y 1900, la fundación de diarios católicos como "La Religión" en 1890, el cual con el tiempo se convertiría en el principal vocero periodístico de la Iglesia Católica venezolana; igualmente, la constitución de grupos de apostolado seglar como el Centro Católico Venezolano, el cual constituiría un importante grupo de apoyo para la difusión de la fe cristiana y la celebración en 1899 en Roma del primer Concilio Plenario Latinoamericano, al cual asistieron todos los obispos de la región y por supuesto, los venezolanos. Concilio éste que tenía como objetivo aplicar en América Latina las orientaciones del Concilio Vaticano I (Maduro, 1986).

Entre 1900 y 1910 también se produjeron hechos que contribuirían a ese proceso de fortalecimiento de la Iglesia Católica entre los cuales se deben destacar por su importancia la derogación en el primero de los años mencionados por parte de Cipriano Castro del decreto guzmancista que prohibía la apertura de los seminarios y la celebración en mayo de 1904 de la primera reunión de la Conferencia Episcopal Venezolana, a la cual asistieron los cinco obispos de las arquidiócesis y diócesis existentes y del Vicario Capitular de Barquisimeto. En esta primera Conferencia se aprobó la primera Instrucción Pastoral del Episcopado venezolano. Igualmente durante este lapso ingresaron al país dos nuevas congregaciones y órdenes religiosas y fueron fundadas tres más por venezolanos (Cerpe, 1986).

Entre 1910 y 1935 continuó ese proceso de restauración de la Iglesia. En ese sentido, durante gran parte del gobierno de Gómez, se consolidó una política de "puertas abiertas" para el ingreso de las congregaciones y órdenes religiosas extranjeras. En total se establecieron durante estos años dieciocho nuevas congregaciones, de las cuales once fueron masculinas y siete femeninas, destinadas a la atención de los centros asistenciales de salud y a la educación .

Durante esos mismos años tuvieron lugar también otros hechos significativos que consolidarían ese proceso de restauración de la Iglesia: la sucesión en 1916 como noveno arzobispo de Caracas de Felipe Rincón González, en cuya consagración episcopal fungió como padrino el propio Gómez; el otorgamiento a Gómez en ese mismo año por parte del Vaticano de la insignia de Caballero de la Orden Piana, con lo cual se buscaba normalizar las relaciones diplomáticas entre ambos estados: el Vaticano y Venezuela; la celebración de la segunda Conferencia Episcopal en 1923; la creación por Ley del Congreso Nacional y con el ejecútase de Gómez también en 1923, de cinco nuevas diócesis: Coro, Cumaná, Valencia y San Cristóbal y el Vicariato Apostólico del Caroní y la elevación a Arquidiócesis de Mérida; la consolidación del Seminario Interdiocesano de Caracas en manos de los Jesuitas; la creación de nuevos periódicos católicos en ciudades como Maracaibo, Mérida, San Cristóbal y Ciudad Bolívar y finalmente, la erección de nuevas parroquias, templos y hospitales atendidos por la Iglesia (Maduro, 1986).

Mención especial en ese proceso de restauración de la Iglesia Católica venezolana lo constituyó el resurgimiento de la educación católica. En efecto, tal como se verá más adelante, la educación es concebida por la Iglesia como una estrategia fundamental para la difusión de los principios y valores cristianos sobre los cuales el hombre debe construir o transformar al mundo; de allí, la preocupación por fundar y mantener institutos educativos propios al tiempo que propiciar la enseñanza religiosa en las escuelas.

En ese sentido, durante el período que va desde la década de los años noventa del siglo XIX y las tres primeras del siglo XX, se observa un resurgimiento de la educación católica con la fundación y crecimiento gradual y progresivo de instituciones educativas sostenidas por la Iglesia: entre 1890 y 1900 se fundaron diez colegios, luego cinco en la década siguiente, siete entre 1910 y 1920, veinte durante la década del 20 y trece más entre 1930 y 1935 (Cerpe, 1986, pp. 12-13).

De tal manera que para 1935, año de la muerte de Gómez, la educación católica contaba con una red de cincuenta y cinco colegios, a cargo de diecisiete Congregaciones y Ordenes religiosas que atendía al 12.6 % de la matrícula total del nivel de Educación Primaria; el 40.1 % de la matrícula de Educación Secundaria y el 11.4 % de los alumnos inscritos en Educación Normal (p. 21).

Asimismo cabe destacar la intensificación durante esos años de la configuración de movimientos de apostolado seglar como la Acción Católica, con sus tres ramas: Damas Católicas, los Caballeros Católicos y los Jóvenes Católicos, con los cuales la Iglesia iría constituyendo una base social organizada de suma importancia (Luque, 1986).

A la muerte de Gómez, pues, la Iglesia Católica aparece institucionalmente bastante fortalecida como resultado de ese proceso de restauración que acabamos de describir, fortalecimiento que se evidencia en la presencia de un clero compuesto de un poco más de 500 sacerdotes entre nativos y extranjeros, en el establecimiento de un buen número de Congregaciones religiosas y la fundación de institutos educativos entre los indicadores del mismo (Maduro, 1986).

2.2.- La Carta Colectiva del Episcopado Venezolano en 1936

Como se ha dicho, la posición de la Iglesia Católica en torno al debate sobre la modernización suscitado entre 1936 y 1945, aparece expresada en una "Carta Colectiva" emitida por el Episcopado venezolano en el mes de diciembre del primero de los años mencionados y publicada por el principal vocero periodístico de la Iglesia para entonces: La Religión.

Tal posición - como también se ha dicho - no constituyó un proyecto modernizador específico para Venezuela, pero sí se correspondía con un proceso

de renovación de la Iglesia Católica a nivel mundial iniciado a partir del Concilio Vaticano I y, por el cual, se perseguía la reinterpretación de los valores del Evangelio Cristiano a la luz de los nuevos acontecimientos económicos, sociales y políticos que conmocionaban al mundo para esos momentos como resultado del desarrollo del industrialismo.

En esa Carta Colectiva se abordaban temas como la condena al Comunismo y al Socialismo, el rechazo al Liberalismo económico, las soluciones a la Cuestión Social Obrera y sus reivindicaciones, las ideas de la Iglesia acerca de la Propiedad y la Justicia, los derechos docentes de la Iglesia y la familia, entre otros. Veamos las argumentaciones al respecto; las cuales, en cierto sentido, encierran la posición de la Iglesia Católica ante el debate sobre el proceso modernizador venezolano entre 1936 y 1945.

El documento en cuestión se inicia con la exposición de los motivos que habían provocado su emisión por parte de la alta jerarquía eclesiástica, los cuales, a su juicio, no fueron otros que “ los momentos de extrema gravedad nacional” que habían colocado al porvenir de la Religión y de la Patria en una situación “llena de angustias, incertidumbres y peligros de toda suerte” (CEV, 1936, p.3).

Tales momentos de gravedad eran debido – se sostenía en esta Carta – al desarrollo de una intensa propaganda dentro del ambiente político del país de “ciertas doctrinas exóticas y demoledoras” que habían provocado en la multitud una perjudicial confusión y cuyos propiciadores habían “envenenado al pueblo”, volviéndolo contra el clero e incitando a la lucha de clases (p.3).

En fuerza de tan perniciosas doctrinas se os ha prometido falazmente – argumentan los obispos - la instauración de un régimen social que pretende transformar nuestro suelo en un paraíso de delicias o fundar una sociedad sin jerarquía, en la que todo será de todos y nada será de ninguno, y en la que no podrá sobrevivir cosa de cuanto hoy se respeta, quedando, por lo mismo, destruida toda autoridad divina y humana, abolida la propiedad privada, roto el sagrado vínculo conyugal y eliminado el Ejército (p.5).

Esas perniciosas doctrinas no serían otras que el Comunismo Moderno y el Socialismo Marxista, según se declaraba en esta carta, que “ han sembrado la consternación en una gran porción de nuestra República” y, de allí, la razón de ser de la emisión de esta carta.

En relación al Comunismo se le condenaba por ser un sistema “anticristiano y antisocial” y “ compendio de todas las herejías y organización militante del más horrendo ateísmo” que enseña dos cosas: la lucha encarnizada de clases y la desaparición completa de la propiedad privada; por ello su rechazo citando palabras textuales del Papa Pio XI expresadas en su Encíclica Cuadrágésimo Anno:

El mayor y más universal enemigo es ciertamente el Comunismo bajo todas sus formas y en todos sus grados. Este monstruo amenaza y combate abierta y solapadamente la dignidad individual, la santidad de la familia, el Estado, el orden y la seguridad social; pero sobre todo la Religión, puesto que llega hasta la negación abierta y organizada de Dios (p.3).

Se aclaraba en esta Carta Pastoral que ese “Comunismo moderno, revolucionario” llamado también en esta carta, “Bolchevismo” y que proclamaba “la dictadura del proletariado”, nada tiene que ver con las enseñanzas de Cristo sobre la vida comunitaria:

Por consiguiente, incurren en gravísimo error y en sacrílega falsedad aquellos que, en su ignorancia o mala fe, gustan presentar a Cristo como el primer comunista de la historia. Si algún comunismo fundó Cristo fue el del amor: “Amaos los unos a los otros”, fue la base y el alma de sus celestiales enseñanzas. En virtud de esta doctrina, los hombres, de tal suerte deben auxiliarse mutuamente, que el uso de los bienes de este mundo sea, hasta cierto grado, común a todos. Pero de las doctrinas de Cristo no se deriva el Comunismo que condenamos que es el de la propiedad (p.3).

Igualmente se condenaba al Socialismo Marxista, cuyo surgimiento – se consideraba en esta carta – fue el resultado de los desmanes que sobre las clases obreras cometió hace más de un siglo, un capitalismo mal entendido caracterizado por la excesiva acumulación de las riquezas en manos de unos pocos y el empobrecimiento de la mayoría proletaria. De allí, el surgimiento de este

Socialismo que buscaba resolver ese problema conocido con el nombre de “la cuestión obrera”, pero “ con tan mal éxito, que, lejos de remediar el mal lo ha empeorado, a causa del método empleado, pues los socialistas, después de excitar en los pobres el odio contra los ricos, pretenden que es preciso acabar con la propiedad privada y sustituirla por la colectiva” (p.3).

Se consideraba que ese Socialismo marxista había abandonado el campo de las soluciones económicas para invadir los órdenes religioso, filosófico y político e incurriendo, por tanto, en los siguientes errores por los cuales debía ser rechazado:

- a) el materialismo y el ateísmo militante, en religión;
- b) la democracia del desorden, que lleva a la demagogía, en política;
- c) la destrucción del régimen social vigente y la sustitución del capital privado por el colectivo único, en el orden económico;
- d) la disolución del vínculo conyugal con la proclamación del amor libre, y la educación de los hijos por el Estado, en el orden doméstico;
- e) la abolición del Ejército, en el orden militar;
- f) la negación del concepto de Patria y abatimiento de toda barrera de nacionalidad, en el orden internacional (p.3).

Se asentaba en esta carta que entre el Comunismo ruso y el Socialismo marxista pudieran en principio existir diferencias formales, pero que en la práctica se habían unido por concordar en los mismos fines y tener el mismo origen, distinguiéndose sólo en “la táctica o método” a través del cual pretendían alcanzar esos fines: los comunistas mediante “una revolución violenta y por la dictadura del proletariado” mientras que los socialistas “procuran arribar al mismo resultado lentamente, por el camino de la legislación en Estado popular democrático” (p.3).

No obstante, consideraban, ambos rechazables, en virtud de su incompatibilidad con los dogmas de la Iglesia Católica y por la manera de concebir la sociedad: el Cristianismo le asigna al hombre social un fin sobrenatural con una felicidad eterna, en tanto que los comunistas y socialistas pretenden que “la

sociedad humana no tiene otro fin que el puro goce material y el bienestar terreno” (p. 3).

Asimismo el Episcopado venezolano manifestaba en esta Carta Colectiva su rechazo al Liberalismo económico al cual le atribuían constituir la causa de la problemática social existente en el mundo para entonces, en razón de su concepción egoísta e individualista del derecho de propiedad, por el que ha pretendido imponer sin límites algunos y que se encontraba plasmado en la defensa a ultranza de la absoluta libertad económica como uno de sus principios fundamentales de esta doctrina, provocando con ello, la excesiva acumulación de la riqueza en unos pocos y el empobrecimiento de la mayoría. De allí, su condena, punto único en el cual, manifestaban, además su coincidencia con las denuncias del Socialismo.

En general, la Doctrina Católica condena con los socialistas la Escuela Económica Liberal e individualista con todos sus excesos y sus abominables consecuencias en el mundo económico y social, ... (p.3).

En esta Carta Colectiva del Episcopado venezolano se abordaba el problema de la “Cuestión Social Obrera”, problema que fue calificado para entonces como “el más grave que actualmente se le ha planteado a la humanidad” o como “el gran escándalo del siglo XX” (p.3) . Consideraban que el surgimiento de tal problema se había debido, como ya se ha dicho, a los excesos y demanes provenientes de la concepción liberal e individualista del derecho de propiedad.

Ante esa problemática de “la cuestión social” sostenían que la Iglesia no había sido indiferente y había avanzado en su solución al plantear cómo debe ser entendido el derecho de propiedad. En tal sentido, señalaban, que la solución radica en el reconocimiento de la propiedad privada como “un derecho natural, pero indicando al mismo tiempo, su función social, pues está ordenada no tan sólo al bien particular del poseedor, sino igualmente al bien común, de modo que la

propiedad privada, justa en sí misma, ha de regirse en forma que no redunde en perjuicio de la colectividad humana" (p. 4).

Por consiguiente, los obispos venezolanos en su carta no hacían sino reiterar lo expuesto por el Papa Pío XI en su Encíclica *Quadragesimo Anno* sobre el concepto de propiedad manejado por la Iglesia Católica y según el cual, la propiedad privada constituía un derecho natural que tendría un doble carácter: individual y social. Por el primero, se entendería el derecho natural del hombre al uso pacífico y sosegado de los medios de sustento de sí y de su familia y por el segundo se debía entender la contribución al bienestar social que tendría como función la propiedad .

En consecuencia, se mostraban partidarios de un orden económico- social fundamentado sobre esa manera de entender el derecho de propiedad, lo que daría lugar al establecimiento de relaciones entre los hombres regidas por la justicia individual y social.

En el sector económico – se expresa en esta Carta - proclama la Iglesia la necesidad de que las relaciones sociales estén regidas por la justicia individual y social, y por la caridad; pero de tal modo que la caridad no se considere como un sustitución de los deberes de la justicia que injustamente dejan de cumplirse, como si aquella debiera encubrir la violación de ésta (p. 4).

Empero, dejaban claro que el problema de "la cuestión social" no es sólo estrictamente de orden económico, sino de carácter " moral y religioso" y, de allí, el planteamiento de que la solución debía ser cónsona con la dignidad humana y dentro de los principios pautados por el Cristianismo.

Más espíritu cristiano en la sociedad , y habrá en los poderosos y en los grandes más espíritu de justicia para respetar los derechos de los inferiores , más espíritu de amor y fraternidad para socorrerlos en la necesidad, ya para allanarse a considerar al pequeño como a igual, y no excluirlo desdeñosamente de la participación de ninguno de los bienes a que tiene derecho; y en las clases inferiores habrá más respeto a la autoridad y a la propiedad, conciencia más clara de sus deberes, más contento del propio estado, sin perjuicio de una noble aspiración a dignificarse y a elevarse por el camino de un mérito real y verdadero. En síntesis: los grandes serían la providencia amorosa de los pequeños; los pequeños el sostén y apoyo de los grandes. Esta es la paz social (p.4).

De lo que se trataba por tanto para la Iglesia, de acuerdo a este documento, era del establecimiento de un orden social en el que el derecho de propiedad fuese entendido como un derecho natural, pero que en el mismo confluía un doble carácter: individual y social, y en el que las relaciones sociales a entablarse estuvieran fundadas sobre la justicia social y la caridad que permitiera la necesaria existencia de un espíritu de colaboración entre los ricos y los pobres, entre propietarios y no propietarios, entre las clases superiores e inferiores.

Asimismo, la Iglesia admitía el derecho de asociación que tienen los obreros para alcanzar sus reivindicaciones sociales tales como la prohibición del trabajo de los niños, la ocupación de la mujer en oficios acordes con su sexo y condición, salario justo y limitación de la jornada de trabajo, entre otros.

Si bien, como se ha dicho, las anteriores consideraciones contenidas en esa Carta Pastoral del Episcopado Venezolano de 1936, no constituían un proyecto modernizador presentado específicamente por la Iglesia Católica para Venezuela; si se trataba de una posición modernizadora que se correspondía con el movimiento de renovación que a nivel mundial, se había iniciado en el seno de esta institución a partir del Concilio Vaticano I y desde el cual, la Iglesia buscaba que se interpretara y asentara cualquier proceso de transformación de la realidad venezolana de entonces.

Estos tres proyectos modernizadores coincidieron en el planteamiento de la educación como el camino o la vía necesaria para emprender y concretar los cambios y transformaciones de la modernización que aspiraban realizar. Sin embargo, por su naturaleza y las metas perseguidas en ellos, proponían modelos o proyectos educativos diferentes, cuyas tesis o postulados fundamentales se enfrentarían en el debate educativo ocurrido en Venezuela entre 1936 y 1945, a raíz del proceso modernizador puesto en marcha por los gobiernos postgomecistas.

IV.- UNA POLÍTICA EDUCATIVA MODERNIZADORA (1936-45). EL DEBATE

1.- Los modelos educativos en pugna

La política educativa implementada por el Estado venezolano durante los gobiernos postgomecistas de López Contreras y Medina Angarita se correspondió con el proyecto de modernización desde las élites presentado por estos gobiernos y que orientó – como se ha dicho -, la dinámica histórica-política de la sociedad venezolana en el transcurso de esos años. En ese sentido, se trató de una política educativa que propendía a la formación de una minoría dirigente que se encargara principalmente de la responsabilidad de llevar adelante la transformación del país, la cual, debía realizarse de manera gradual y que incorporara progresivamente a todos los sectores sociales de la población venezolana.

Por otra parte, el desarrollo de tal política educativa como derivación del proyecto modernizador formulado por esos gobiernos puede catalogarse también como “un intento de adecuación” en el cual se pretendía mantener ciertos rasgos del tipo de educación realizada hasta entonces y a la vez iniciar gradualmente su transformación.

Se trató, por consiguiente, de una política educativa caracterizada por la coexistencia o convergencia competitiva de ideas y elementos disímiles y en algunos casos opuestos como: el reconocimiento de la libertad de enseñanza y a la par, del reconocimiento de la necesidad del control del Estado sobre la educación; el planteamiento del carácter laico de esta última y la aceptación de la enseñanza religiosa; la proclamación de la gratuidad y obligatoriedad de la educación, pero circunscrita sólo a algunos niveles del sistema educativo; el señalamiento de la necesidad de instaurar un sistema público y masivo en la Escuela Primaria y el establecimiento de restricciones en el acceso a la Educación Secundaria, Media y Superior.

El desarrollo de esa política educativa por parte del Estado durante el período 1936-45, estuvo enmarcado dentro del debate sobre la modernización de la sociedad venezolana y, en particular, sobre el modelo o proyecto educativo a adoptar para llevar adelante esa modernización; debate en el que resurgieron añejas contradicciones y diferencias filosóficas-conceptuales educativas incubadas en el seno de la sociedad venezolana desde el siglo XIX, pero esta vez con mayor ímpetu y fuerza en razón de las transformaciones modernizadoras que estaban ocurriendo en esta misma sociedad durante el período mencionado.

Tal debate educativo se escenificó fundamentalmente entre dos posturas extremas. Así, por un lado se aglutinaron los partidarios de la realización de una educación privada y religiosa y por el otro, los defensores del desarrollo de una educación pública, masiva y laica. La primera en correspondencia con los planteamientos modernizadores presentados principalmente por la Iglesia Católica y la segunda acorde con las proposiciones modernizadoras también pero de los nuevos grupos sociales emergentes ansiosos por alcanzar de modo inmediato la transformación democrática de la sociedad venezolana.

Entraría en juego también en ese debate, el modelo o proyecto educativo propuesto por los gobiernos postgomecistas de López y Medina; el cual, guardaba correspondencia con el proyecto modernizador presentado por estos gobiernos para la transformación de la sociedad venezolana

Conocer las tesis o postulados básicos de esos modelos y sus argumentos; así como también el debate suscitado entre ellos, como el escenario, en el cual se realizó la política educativa emprendida por el Estado venezolano durante los gobiernos postgomecistas de López y Medina e igualmente, el desarrollo de esa política, derivada como se ha dicho del proyecto modernizador que los animó, constituye el objeto de este capítulo.

1.1.- La educación privada-religiosa

Las tesis o postulados básicos y argumentos de este modelo o proyecto educativo patrocinado fundamentalmente por la Iglesia Católica y por grupos “archiliberales” como los califica Luque (1999), pueden sistematizarse a través de tres documentos claves de la época a saber: la ya citada Carta Colectiva Pastoral del Episcopado venezolano emitida en 1936, la Sentencia de la Corte Federal y de Casación de los Estados Unidos de Venezuela contentiva de los libelos de demandas de las cuales fuera objeto la Ley de Educación Nacional de 1940 ante lesa Corte, libelos cuya “autoría intelectual” como sostiene el citado Luque, recaía sobre la Iglesia Católica (p. 216) y el resumen elaborado por el sacerdote jesuita Manuel Aguirre Elorriaga y presentado en la Revista SIC en mayo de 1940 sobre la Encíclica referida a la educación cristiana “*Divini Illius Magistri*” de Pío XI, dada a conocer por este Papa en diciembre de 1929.

Tales tesis o postulados básicos de este modelo fueron dos: la libertad de enseñanza como derecho individual pleno y la enseñanza religiosa. Veamos a continuación los argumentos sobre estas tesis o postulados.

1.1.1.- La libertad de enseñanza .

En este modelo educativo la libertad de enseñanza era planteada como una facultad inherente al individuo, “una garantía exclusivamente individual”, por la cual todo ciudadano tenía el derecho de enseñar, tal como quedaría expresado en los libelos de demandas presentados por los partidarios de este modelo ante la Corte Federal y de Casación en 1940 para impugnar la Ley de Educación Nacional aprobada ese mismo año por considerarla violatoria de esa garantía: “El derecho de enseñar, es *derecho exclusivo individual...*”, argumentaban y agregando además que tal derecho “es individual, reconocido y garantizado por la Constitución (la de 1936) a los *individuos*, no al Estado. Al Estado garante, propiamente, niega tal derecho porque entre lo *individual* y lo *estatal*, hay

oposición: si es del *individuo*, no es del *Estado*” (Corte Federal y de Casación, 1941, p. 329).

En ese orden de ideas, esa facultad o garantía individual se juzgaba de un modo pleno e ilimitado. Es decir, su ejercicio por parte de todo ciudadano se estimaba exento de todo tipo de restricciones, particularmente, las provenientes del Estado; restricciones por la cuales se vería menoscabado este derecho.

Se argumentaba en apoyo a esa noción de la libertad de enseñanza en los mencionados libelos que “ la libertad, en cualquier orden que sea, significa la carencia de toda traba o impedimento, que cohíba o límite el ejercicio de alguna actividad humana”. En lo tocante a la enseñanza - continuaban argumentado - significará la carencia de todo impedimento que limite o cohíba el ejercicio de este derecho entendido en tanto “acción y efecto de enseñar” como “sistema y método de dar instrucción” (p. 284)

Por consiguiente, la enseñanza constituía según los partidarios de este modelo, una función primordialmente de índole privada. No consistía, por tanto, una atribución esencial ni un fin permanente del Estado; el cual, en consecuencia, no debía intervenir en la misma imponiendo métodos o programas de estudio o cualquiera otra condición o requisito que limitaran el desarrollo de la actividad educativa privada. Se alegaba al respecto que al ser una función perteneciente a la esfera individual o privada, el Estado no tenía competencia directa sobre ella y sólo podría realizarla de manera supletoria o complementaria cuando los particulares no pudieran hacerlo.

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

Sobre la base de esa noción de la libertad de enseñanza, sostenían los partidarios de este modelo educativo, debía interpretarse el artículo 32 en su numeral 15 de la Constitución Nacional de 1936, en el cual se plasmaba el reconocimiento de ese derecho de los ciudadanos venezolanos (1) y concluían al respecto que

No puede el Estado legislar sobre la enseñanza privada sino única y exclusivamente sobre las limitaciones que la misma Constitución establece a dicha garantía y que son contenidas en aparte del numeral 15 del artículo 32. Por tanto, fuera de estas reducidas limitaciones y de la prohibición de propagar doctrinas contrarias a la independencia, a la forma política y la paz social de la Nación, las doctrinas comunista y anarquista, *se puede enseñar en Venezuela lo que a bien se tenga y de la manera como se quiera*, pues, por una parte todos pueden hacer lo que la ley no prohíbe, y en materia de enseñanza la libertad es absoluta e inviolable; *libertad que para ser tal no puede tener obstáculos, ni impedimentos ni trabas* (p. 286).

Una vez especificada lo que podría considerarse la noción de cómo debía interpretarse la libertad de enseñanza, corresponde determinar quién o quiénes podría ejercerla, la forma cómo hacerla y en qué proporción.

La Iglesia estimaba que el ejercicio de ese derecho de la libertad de enseñanza competía en primer término a los padres de familia, a quienes correspondía por Ley Natural. Al respecto, cabe citar las consideraciones y argumentos contenidos en la Encíclica "Divini Illius Magistri" del Papa Pío XI referida a la educación cristiana emitida en 1929 y resumida por el sacerdote jesuita Manuel Aguirre Elorriaga y publicada a manera de artículo bajo el nombre "Derechos y deberes de la Familia, del Estado y de la Iglesia en la educación" en

(1) Este artículo 32 en el numeral 15 de la Constitución Nacional de 1936, establecía lo siguiente:
 Art. 32. - La Nación garantiza a los venezolanos:
 15.- La libertad de enseñanza
 "La educación moral y cívica del niño es obligatoria y se inspirará necesariamente, en el engrandecimiento nacional y la solidaridad humana. Habrá, por lo menos, una Escuela en cada localidad cuya población escolar no sea menor de treinta alumnos".

la revista SIC de mayo de 1940.

En ese documento pontificio, luego de señalar que el hombre nace en el seno de tres sociedades necesarias y distintas, pero armónicamente unidas por Dios: la familia, la Iglesia y el Estado, se subraya como

La familia es una sociedad instituida por Dios para la procreación y educación de la prole. Por tanto tiene prioridad de naturaleza, y consiguientemente cierta prioridad de derecho, respecto a la sociedad civil (Aguirre, 1940, p. 137).

Consideración que fue asumida y reafirmada por el Episcopado venezolano en la Carta Pastoral Colectiva de diciembre de 1936 en los términos siguientes:

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

Esa prioridad de la familia en la educación de los hijos se argumentaba en los citados documentos eclesiales de la manera siguiente: se decía que ese derecho nacía con el hombre y surgió en el mismo momento cuando Dios instituyó la fecundidad como función primordial de la familia y con ella, el cuidado, desarrollo y educación de los hijos:

A la familia, en el orden natural, - se argüía en la Encíclica - comunica Dios inmediatamente la fecundidad, principio de vida, y consiguientemente principio de educación para la vida, junto con la autoridad, principio de orden (Aguirre, 1940, p. 137).

De allí, que se trata de un derecho natural de los padres de familia de educar a sus hijos, el cual, por tanto, sería anterior e independiente de los derechos del Poder público o Estado, porque nace con el hombre, quien se incorpora a la sociedad civil no inmediatamente, sino mediante la misma familia. En consecuencia, cualquier pretensión directa o indirecta por parte del Poder

público o Estado de arrogarse derechos exclusivos sobre la educación constituía una violación de la propia patria potestad, la cual no debía ser suprimida ni absorbida por el Estado:

Los hijos antes de pertenecer a la sociedad civil como ciudadanos - se afirmaba en la citada Carta Pastoral del Episcopado Venezolano de 1936 – pertenecen a la sociedad doméstica como una extensión de la personalidad paterna, ya que la familia es anterior al Estado” (CEV, 1936, p. 4).

Tal sería el fundamento filosófico del derecho “inviolable” de los padres a la educación de los hijos, según la Iglesia Católica; derecho que, sin embargo, no debía tomarse como algo despótico o absoluto y argumentaba al respecto que la familia constituía “una sociedad imperfecta”; esto es, que no tenía en sí todos los medios para su perfeccionamiento, y, por tanto, los padres debían utilizar el complemento que les ofrece para realizar su labor educadora la Iglesia en cuanto a la educación moral y religiosa y el Estado en cuanto a la educación física y civil” (Aguirre, 1940, p. 138).

La intervención de la Iglesia en la educación era considerada “un derecho supereminente e intangible”, fundamentado, según lo expuesto en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, en dos títulos o razones de orden sobrenatural, los cuales a fin de cuentas, establecían la prioridad de la Iglesia por encima de la familia y del Estado en materia educativa. Tales títulos, en términos de la mencionada Encíclica y resumidos por el sacerdote Aguirre, son los siguientes:

El primero consiste en la expresa misión y autoridad suprema del magisterio que le dio su divino Fundador: ... “Id y enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo; enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado ...” (...)

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

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

Por tales títulos o razones se argumentaba que la Iglesia tenía el derecho inviolable a la libertad de enseñanza y participar activamente en la educación y,

por tanto, a crear y regir establecimientos escolares de cualquier grado y materia; derecho sobre el cual el Estado u otra potestad humana no podría instaurar límites sin que constituyeran una manifiesta injusticia del mismo.

Por consecuencia necesaria - se decía en la Encíclica - la Iglesia es independiente de cualquiera potestad terrena tanto en el origen como en el ejercicio de su misión educativa; no sólo respecto a su objeto propio sino también respecto a los medios necesarios y convenientes para cumplirla.

Con pleno derecho la Iglesia promueve las letras, las ciencias y las artes en cuanto son necesarias o útiles para la educación cristiana y además para toda su obra de salvación de las almas, aun fundando y manteniendo escuelas e instituciones propias en toda disciplina y grado de cultura

Además es derecho inalienable de la Iglesia, y deber suyo indispensable, vigilar, sobre todo, la educación de sus hijos, los fieles, en cualquiera institución pública o privada (p. 138).

Si bien en la anterior argumentación se da prioridad a la Iglesia en materia educativa sobre la familia y el Estado, se consideraba, sin embargo, que entre los derechos educacionales de estas tres sociedades existía una perfecta armonía, por cuanto, según se expresa en la Encíclica, “el orden sobrenatural no destruye el orden natural, sino que lo perfecciona; y mutuamente se complementan” (p.138).

En cuanto al papel del Estado en la educación, se le reconocen derechos y deberes, los cuales - según lo sostenido en la Encíclica - les fueron comunicados también por Dios, pero “ no a título de paternidad, como a la Iglesia y a la Familia, pero si por la autoridad que le compete para promover el bien común”; juzgándose inmediatamente que tales derechos y deberes debían reducirse a una doble función: “la de proteger y promover, sin absolverlos (sic) ni suplantarlos, los derechos de la Iglesia, de la familia y del individuo” (p.139).

Se argumentaba que esas obligaciones o deberes del Estado en proteger y promover los derechos educacionales de la familia y de la Iglesia se hallaban plenamente justificados. En lo referente a la familia, por pertenecerles prioritariamente por ley natural esos derechos y en lo tocante a la Iglesia, por ser ésta una institución de orden sobrenatural. En ambos casos, se sostenía, que

esa intervención del Estado debía considerarse a título supletorio; es decir, completando la labor educativa de la familia y de la Iglesia cuando la misma faltara o fuese insuficiente.

Pertenece al Estado, en orden del bien común, promover de muchas maneras la misma educación e instrucción de la juventud. Ante todo favoreciendo y ayudando la iniciativa y acción de la Iglesia y de las familias, cuya grande eficacia demuestran la historia y la experiencia. Luego, completando esta obra, cuando ella no alcanza o no basta, por medio de escuelas e instituciones propia, ya que el Estado cuenta para ello de medios excepcionales (p. 139)

Sobre la base de tales consideraciones se condenaba todo monopolio docente por parte del Estado, es decir, el querer arrogarse en forma exclusiva las funciones educativas; condena que en la Encíclica "Divini Illius Magistri" se hacía en los términos siguientes:

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

Condena que fue reafirmada y recogida en la Carta Pastoral Colectiva del Episcopado venezolano de 1936 en términos casi semejantes:

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

Por tanto, para este modelo educativo, la labor del Estado en materia educacional estaría subordinada a los derechos educacionales de la familia, de la Iglesia y del individuo; labor que debía consistir en servir de simple garante, fiador o protector de esos derechos y su intervención a lo sumo sería de mera vigilancia o fiscalización del proceso educativo en los aspectos de la moral, de las buenas costumbres y de la higiene de los ciudadanos.

1.1.2.- La enseñanza religiosa.

Sobre la base de las anteriores consideraciones resulta obvio el planteamiento referido a la enseñanza religiosa en este modelo educativo. Su fundamentación la encontramos en los mismos dos títulos de la Encíclica *Divini Illius Magistri* sobre los cuales se busca justificar el derecho inalienable de la Iglesia Católica a participar en la educación; títulos o razones que no hacen sino recoger la tradicional doctrina de esta institución a este respecto y que se sintetiza en la expresión bíblica citada en este documento pontificio: "Id y enseñad a todas las gentes, bautizándolas en el nombre del Padre y del hijo y del Espíritu Santo; enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado" (Aguirre, 1940, p. 138).

De lo que se trata en el planteamiento de la enseñanza religiosa por parte de la Iglesia Católica es del sentido mismo de su misión o del objeto propio de "su divino magisterio", el cual no es otro que el de difundir los principios cristianos y el de conformar un mundo acorde con ellos (Moral Católica), tal como se afirmaba en la Carta Colectiva del Episcopado venezolano de 1936:

Si en todo tiempo la Iglesia ha proclamado necesaria la enseñanza de la Religión, como que constituye la esencia de su divina misión en el mundo, en los turbulentos días que corren no habría términos con que urgirla, ya que la ignorancia religiosa es el origen principal del gran número de males que lamentamos (...).
Es imposible negar que la enseñanza religiosa levanta el nivel moral del mundo, santifica y suaviza las relaciones mutuas de los hombres, forma la conciencia cristiana que reprime moralmente los excesos y eleva a los pueblos fieles sobre los demás (CEV, p. 5).

Desde el momento de la instauración formal de la Escuela Laica en Venezuela, hecho éste que se produjo por el Decreto guzmancista del 27 de junio de 1870, cuando se estatuye la exclusión de la enseñanza del catecismo católico y su reemplazo por la enseñanza de una asignatura denominada "Principios Generales de Moral", la Iglesia Católica venezolana pugnó por la reincorporación de este tipo de enseñanza en las escuelas (Fernández, 1994).

La polémica originada en torno a la escuela laica y la enseñanza religiosa ocurrida a partir de este hecho que abarcó las últimas tres décadas del siglo XIX y efectuada bajo el influjo de ideas positivistas y liberales, radicalizó los ánimos durante esos años hasta el punto que en los inicios de la década de los noventa de ese siglo, se trató de buscar una posición conciliatoria. En este sentido, el Presidente de la República para entonces, Raimundo Andueza Palacio, en su mensaje al Congreso en 1891, citado por Fernández (1994), planteó, desde su particular manera de concebir el liberalismo, este asunto y señaló que en materia de instrucción pública debía

privar como en ningún ramo del Gobierno, el gran principio de la libertad. Tan atentatorio contra él, decía el Presidente, es la imposición de la enseñanza laica, como la religiosa, porque se priva al ciudadano del derecho de elegir el orden de ideas en que debe educar a sus hijos. Pero aquí en Venezuela, sería más atentatorio que en ninguna otra la imposición de la educación laica, porque es un pueblo esencialmente católico, aunque sin fanatismo, y el Legislador debe tener en cuenta no sólo el medio social en que vive, sino también el pueblo para quien legisla. En mi concepto, pues, continúa diciendo, no debe imponerse ni la educación religiosa ni la laica, sino dejar en libertad al ciudadano de elegir lo que sea más cónsono con sus ideas y con sus creencias. No comprendo, concluye el mencionado Presidente Andueza, el liberalismo que excluye, sino el que atrae, fomenta y cautiva las voluntades, el que tolera todas las ideas, el que ampara todos los derechos, el que amplía todas las libertades (p. 214).

Tales palabras de Andueza marcaron la orientación de la polémica sobre la enseñanza religiosa y la escuela laica a fines del siglo XIX, dando origen a la fórmula que sobre esta materia ha prevalecido en Venezuela hasta nuestros días, según sostiene Fernández (1994, p., 397), y que se vio consagrada por primera vez en el artículo 11 del Decreto del Ejecutivo del 22 de noviembre de 1894, reglamentario de la instrucción pública y recogida luego en los artículos 17 y 20 del Código de Instrucción Pública aprobado por el Congreso el 3 de junio de 1897.

En el mencionado artículo 11 del Decreto del Ejecutivo de noviembre de 1894 se decía textualmente que “La instrucción religiosa se dará en las escuelas federales por los mismos preceptores, o a excitación de éstos, por ministros, que se presten a ello, del culto que profesan los alumnos. Esta instrucción no será

obligatoria para los niños cuyos padres o encargados la rechacen: pero no debe faltar para los que la acepten" (p. 215, Nota N° 64).

En tanto que en el artículo 17 del Código de Instrucción Pública de junio de 1897, se incluía la enseñanza religiosa entre las materias de instrucción primaria voluntaria y en el artículo 20 de este mismo código se establecía que "en las Escuelas de primer grado se dará educación Religiosa Católica como voluntaria para los niños cuyos padres así lo exijan" (p. 215, Nota N° 65).

Con la anterior fórmula la enseñanza religiosa adquirió carácter potestativo o facultativo para el alumno de recibirla o no. Si bien la Iglesia Católica la aceptó, sin embargo, manifestó su inconformidad insistiendo sobre la incorporación de esa enseñanza de manera obligatoria, solicitando su inclusión dentro del régimen o plan de estudios de las escuelas durante el horario escolar.

Tales planteamientos continuaron constituyendo el eje central de las Cartas Pastorales y demás instrucciones o comunicados del Episcopado Venezolano durante esos años. Así, en 1895, el Arzobispo de Caracas y Venezuela, Crispulo Uzcátegui, emitió una Carta Pastoral en la que hacía una exposición de la doctrina católica sobre la orientación que debía tener la educación, al tiempo que expuso las razones que asisten a la Iglesia a tal efecto, señalando además la importancia de la enseñanza religiosa en la formación de la conciencia moral de los hombres:

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

En esa misma carta, el mencionado arzobispo recordaba la obligación en la que se encontraban los padres de familia en suministrar a los hijos la educación religiosa.

En la Instrucción Pastoral de 1904, producto de la primera reunión de la Conferencia Episcopal Venezolana, se reiterarían los planteamientos y preocupaciones de la Iglesia por hacer obligatoria la educación religiosa de la población. En el capítulo III de la segunda parte de esta Instrucción, dedicado a las “escuelas acatólicas y neutras”; los obispos, luego de exponer una vez más los derechos que tanto la Iglesia como los padres de familia tienen sobre la educación, reprobaban que las clases de religión se diesen “en forma y tiempo que las hacen aparecer como de menor importancia que las demás de la enseñanza reglamentaria” y conminaban a los directores de los institutos escolares les señalasen “puesto de honor y muestren especial interés por dichas clases; de suerte que los niños se den cuenta de la importancia capital de la instrucción religiosa, sin la cual la ciencia y los profanos conocimientos redundan casi siempre en perjuicio del hombre” (CEV, 1905, pp. 38-39).

Más adelante en esa misma Instrucción, en el capítulo único de la novena parte, se aludiría a una razón de carácter socio-histórico, la cual, junto a las de orden teológico-moral que conforman la doctrina tradicional de la Iglesia sobre la materia educativa, se alegaría con mayor frecuencia para justificar la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en Venezuela: el hecho de que sea un país mayoritariamente católico.

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

En la Carta Pastoral Colectiva de 1923, resultante de la segunda reunión de la Conferencia Episcopal Venezolana celebrada en el mes de octubre de ese año, en pleno período gomecista, los obispos “reclamarían” la necesidad de atender la enseñanza religiosa.

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

Al año siguiente ocurrió un hecho significativo en los esfuerzos de la Iglesia Católica por hacer obligatoria la enseñanza religiosa. En efecto, con motivo de la discusión ese año en el Congreso de una nueva ley de Instrucción Pública, el Arzobispo de Caracas y el Nuncio Apostólico dirigieron al Presidente de la República J.V., Gómez un Memorándum para que en la nueva ley se incluyera la enseñanza religiosa de manera obligatoria. Dice textualmente este Memorándum citado por Fernández (1995):

- 1.- Se incluye la doctrina cristiana entre las materias de enseñanza primaria elemental y superior; la cual será impartida en los días y horas que señale el reglamento, ya por los propios maestros, ya por las personas reconocidas idóneas por el Inspector Técnico en conformidad con el parecer de la autoridad eclesiástica del lugar.
- 2.- Quedan eximidos de la enseñanza religiosa los niños cuyos padres o representantes declaren que proveerán a ella personalmente (p., 59).

Lo solicitado en ese memorándum no es otra cosa que la enmienda de la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo XIX en la legislación educativa venezolana y que hacía potestativa tal enseñanza para el alumno de recibirla o no, "para los niños cuyos padres así lo exijan". Se trataba, por tanto, de hacerla obligatoria no sólo por su inclusión dentro de los planes de estudios de las escuelas y dentro del horario escolar, sino también haciendo que la excepción que esa fórmula implicaba pasara de la mayoría católica a la minoría que no lo era, basado en el criterio aludido líneas arriba, según el cual, la población venezolana profesaba de modo eminente el credo católico.

Tal solicitud, sin embargo, no prosperó en razón de la posición asumida por el Ministro de Instrucción Pública de entonces, el Dr. Rubén González, alegando que para hacer obligatoria la enseñanza religiosa "habría que empezar por reformar la Constitución Nacional, en la parte relacionada con la garantía de la

libertad religiosa y por otra parte, hay que tener en cuenta la índole del pueblo venezolano y la tradición nacional al respecto, con las cuales habría que romper” (p. 59).

En 1930 el Episcopado Venezolano emitiría otra Carta Pastoral colectiva referida directamente a la instrucción religiosa en la que los obispos en pleno solicitaban al gobierno “con renovado apostólico encarecimiento, que preste un favor más decidido a la enseñanza religiosa, incluyéndola en el programa y horario escolar, a fin de que no resulte desvalorizada en presencia de las demás materias de aprendizaje” (CEV, 1978, t. I, p. 83).

Es de observar que tales exigencias de la Iglesia Católica para enmendar la fórmula que sobre la enseñanza religiosa existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX, manifiestan la recuperación institucional que la misma había alcanzado hacia la década de los años treinta del siglo XX. Como ya se ha desarrollado en el capítulo anterior, la Iglesia Católica venezolana luego del “desmantelamiento institucional” que sufriera a raíz del gobierno de Guzmán Blanco; inició su recuperación a partir de la década de los noventa del siglo XIX, la cual se aceleró durante las tres primeras décadas del siguiente, especialmente, durante el gobierno gomecista.

A partir de 1936, la Iglesia Católica reiteró con más vigor sus solicitudes sobre la enseñanza religiosa en razón de los cambios sociales y políticos que tenían lugar en Venezuela a partir de ese año y así lo evidencia el contenido de la Carta Pastoral Colectiva de 1936 citada en numerosas oportunidades y en la que los obispos venezolanos insistieron sobre la necesidad de incorporar de manera obligatoria esa enseñanza en las escuelas; cuestión que harían con mayor vigor, como hemos dicho, en razón del debate educativo que a partir de ese año y los siguientes – como se tratará más adelante- se escenificaría por la aprobación de una nueva Ley de Educación Nacional.

Como resultado de esa actitud de la Iglesia durante esos años existe una “carta” dirigida al Congreso Nacional en 1939 precisamente en los momentos cuando tuvo lugar la discusión de uno de los varios proyectos de Ley de Educación que desde 1936 se habían introducidos al parlamento. En esa carta, el Episcopado reitera las razones de la Iglesia y la familia a las cuales, en su opinión, corresponde de modo primordial la educación; así como también las relativas a la importancia de la enseñanza religiosa. Sobre esta última, los obispos manifestaron en esa carta su preocupación porque “la clase de Religión ha sido descartada por completo del Programa Escolar, o a lo sumo, relegada como asignatura sin alguna importancia, al tiempo de descanso y del natural fastidio infantil” (CEV, 1978, t. I, p. 129).

Destacaban como causa de esa situación la fórmula o cláusula que sobre la enseñanza religiosa existía hasta los momentos en la legislación educativa que hacía de esa enseñanza “un recuerdo incidental (...) subordinándola en su práctica a la fortuita exigencia de los padres de familia, y limitándola a la eventual posibilidad de dos horas semanales” y agregaban además que

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

El Episcopado venezolano, basados en las anteriores consideraciones, concluía esa carta haciendo las siguientes proposiciones :

- 1) Que al menos toda la Educación Primaria posea en su desarrollo el espíritu de las verdades religiosas en una exposición ordenada y precisa, según los métodos eficientes de la Pedagogía Eclesiástica.
- 2) Que en la Educación Secundaria y en la Normalista se establezca el conocimiento superior de las verdades de la Fe Cristiana por medio de una Cátedra de Apologética.
- 3) Que la Enseñanza Religiosa suministrada dentro del horario escolar, sea obligatoria para todos los niños, exceptuando aquellos cuyos padres exijan lo contrario (pp. 129-130).

Como se explicará más adelante, en la Ley de Educación Nacional aprobada el 15 de julio de 1940, se modificó parcialmente a favor de la Iglesia Católica esa fórmula o cláusula que sobre la enseñanza religiosa existía desde fines del siglo pasado en la legislación educativa venezolana. En el artículo 20 de esta ley se establecía que “La enseñanza religiosa se suministra a los niños cuyos padres o representantes los inscriban en ella, y a tal efecto, se dedicarán dos horas semanales dentro del horario escolar”. Si bien con lo establecido en este artículo, esta enseñanza continuaba teniendo carácter potestativo, la misma se incluía dentro del horario escolar lo que constituiría un paso de avance para la Iglesia en hacerla obligatoria.

No obstante esa modificación que fue catalogada como un “Triunfo de la Fé Católica”, según el encabezamiento de la primera plana del diario La Religión del 16 de julio del mencionado año, la Iglesia manifestó también su inconformidad. Al respecto, en un editorial de la revista SIC de octubre de 1940 intitulado “Llegó la hora de obrar”, se decía lo siguiente:

Las Cámaras Legislativas de 1940 se cerraron con una significativa victoria de los diputados católicos en el discutido artículo sobre la enseñanza religiosa. Victoria relativa, en algún sentido; pues se ha obtenido que la enseñanza religiosa entre dentro del horario escolar, hubo de cederse en la insensata exigencia de que los padres católicos hayan de reclamarla expresamente para sus hijos (SIC, Año 3, Nº 28, t. 3, octubre de 1940, p. 235).

En 1942, la Iglesia Católica en una “Carta Pastoral Colectiva sobre la Familia y la Enseñanza Religiosa”, oficializó esa inconformidad con la esperanza de que hubiera un mejoramiento de la Ley e hiciera obligatoria la enseñanza religiosa:

Los sacerdotes, en el desempeño de su santa y patriótica tarea de enseñar el Catecismo, encontrarán un auxiliar eficazísimo en nuestra legislación, si ésta impusiera como obligatoria tal asignatura en las escuelas. A pesar de los esfuerzos que se han hecho en tal sentido, hemos logrado muy poco: “la doctrina cristiana se enseñará en las escuelas si los padres de los alumnos matriculan con tal fin”. Esto no es suficiente (...).
Abrigamos la esperanza de que los compatriotas que dictan las leyes, colocándose dentro del campo de las realidades nacionales, remuevan todo obstáculo para la enseñanza oficial del Catecismo (CEV, 1978, t. I, pp.138-139).

Con lo anteriormente expuesto, el postulado de la enseñanza religiosa en el modelo educativo sustentado por la Iglesia es inherente a su misión; el mismo se justifica por esta última y por los derechos educativos que, según las argumentaciones de la Iglesia, corresponden primordialmente a los padres de familia y a la Iglesia. A estas razones de índole teológico-moral agregarían el hecho de que Venezuela es un país mayoritariamente católico para justificarlo.

1.2.- La educación pública-laica

Las tesis o postulados de este modelo o proyecto educativo como se ha dicho, se correspondió con las proposiciones modernizadores de los nuevos grupos sociales y políticos emergentes, ansiosos de alcanzar de manera inmediata la transformación democrática del país entre 1936 y 1945 y cuya formulación más completa como también se ha sostenido, se encuentra en los planteamientos de los grupos u organizaciones políticas de la llamada "izquierda moderada", concretamente, en el Partido Democrático Nacional (PDN-1939) , antecesor inmediato de Acción Democrática y seguidas luego por este último partido.

En la explicación de las tesis o postulados básicos de ese modelo educativo, nos fundamentaremos en los aportes del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, a quien se le puede considerar "la cabeza visible" de ese modelo o proyecto educativo por esos años y por haber constituido una personalidad muy ligada al PDN y luego a Acción Democrática. Como es sabido, Prieto Figueroa había alcanzado una posición relevante tanto en lo educativo como en lo político durante esos años: había sido el fundador en 1932 de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (S.V.M.I.P), que se convertiría en 1936 en la Federación Venezolana de Maestros (FVM) y de la cual fue su líder indiscutible a lo largo de esos años y organizador principal de sus convenciones anuales. Así mismo fue director de la página pedagógica titulada "La Escuela, el niño y el

maestro” publicada en el diario Ahora entre 1936 y 1942. También sería Senador y miembro destacado de la Comisión Mixta que presentaría el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional de 1936 y en el cual en cierta medida se encuentran plasmadas las tesis o postulados básicos de ese modelo educativo.

Por tanto, se trata de ver los aportes de Prieto Figueroa como expresión de ese modelo o proyecto educativo y al circunscribirnos a ellos, lo hacemos como recurso metodológico para facilitar la sistematización del mismo.

Las tesis o postulados básicos de este modelo o proyecto educativo son las siguientes: el Estado Docente, la gratuidad y obligatoriedad de la educación, el desarrollo de una educación democrática y masiva y la laicidad de la educación.

Veamos a continuación en detalles estas tesis o postulados y sus argumentaciones.

1.2.1.- El Estado Docente

Según esta tesis, la educación es una función inherente al Estado, el cual interviene en ella para su organización por derecho propio; se sostiene, por consiguiente, que es el Estado el responsable de asumir la orientación general de la educación y de fijar los principios para su desarrollo y realización los cuales no son otros que la formación de ciudadanos: “reconocimiento expreso – decía Prieto Figueroa (1951) al definirla - del poder del Estado para intervenir en la educación por derecho propio, en virtud de una función inherente a su naturaleza y finalidad y a los propósitos de la formación del ciudadano y del ser humano en general” (p.51).

Tal función del Estado se fundamenta en la consideración de la educación como un fenómeno colectivo, público y, por tanto, regido por las normas o decisiones tomadas por el grupo social como otros aspectos de la vida de los

hombres y por ello, el Estado interviene para regularla. " La educación es un fenómeno colectivo – afirmaba Prieto (1980) –, y, como tal está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la totalidad; y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla" (1980, p. 41).

Para la comprensión de esa naturaleza colectiva de la educación, Prieto establecía la diferencia entre un acto privado y público. En el primero, las repercusiones derivadas del mismo sólo afectan a los elementos comprometidos directamente en él; en tanto que en el segundo, las consecuencias habidas no sólo se hacen sentir sobre los que directamente están involucrados, sino que afectan a un mayor número de personas, a la colectividad. " Se denomina acto público – afirmaba - aquél cuyos resultados alcanzan, además de las personas directamente afectadas, a mayor número de personas dentro de la colectividad: se extiende a la totalidad, que forma lo que corrientemente se llama público"; consecuencias que pueden afectar además en el tiempo a esa colectividad: " Sus repercusiones – continúa diciendo – no se refieren solamente al presente, sino que se trasladan al pasado y al futuro", y, por tanto, "pueden cambiar o transformar una relación pre-existente. Por eso están interesadas las colectividades en intervenir en la regulación de tales actos, porque sus efectos podrían llegar a ser irreparables y hasta dañosos" (p.49).

Según Prieto, la educación está comprendida entre los segundos tipos de actos; es decir, entre los actos colectivos o públicos por verse afectados en ella los intereses de otros, de la colectividad, " porque cuando se educa un niño la educación que se le suministra no le prepara únicamente para su beneficio personal, sino que recibe una capacitación para servir en una determinada forma a la colectividad" (p.30).

En ese orden de ideas, tal carácter colectivo o público se debe - según Prieto - a que la educación no está referida sólo al momento presente sino

también al porvenir de la colectividad por cuanto la educación responde a “un concepto de ciudadano que el Estado se forja, a un tipo humano nacional de determinadas características, que es el tipo deseable de buen ciudadano” y que a la colectividad, al Estado le interesa formar, y es precisamente en razón de este propósito general y trascendente por lo que a la educación, según Prieto, se le asigna “el carácter de acto público”; acto en el cual va comprometida la estabilidad y futuro de la propia colectividad y, por ello, la necesaria intervención que debe tener el Estado al respecto:

Los niños de hoy son la colectividad de mañana, son la continuación de un grupo humano que no perece, como el hombre aislado. La colectividad es permanente, mientras que el individuo es perecedero. Si partimos del supuesto, probado, de que la educación es un acto eminentemente público, que es una función pública, solamente intervienen en ella el Estado y los organismos especiales a quienes éste encomienda la administración (p.30).

La intervención del Estado en la educación se justifica también, según Prieto, por el papel o función que desempeña éste en la colectividad. En efecto, si la educación es un acto público que tiene como propósito de carácter general: la formación de ciudadanos y a través del cual se ven afectados todos los miembros de una colectividad, y siendo el Estado el representante de los intereses generales de esta última; le corresponde intervenir en la educación, dictando las normas que la orientarán y dirigirán para que la función educativa se realice lo más acorde posible con los intereses y finalidades generales de toda la comunidad:

Como representante de los intereses generales de la colectividad – diría Prieto-, al Estado corresponde indicar cuál es la forma como esos intereses deben ser administrados y dirigidos, creando las normas para que sean respetados y mejor defendidos y desenvueltos. Tal atribución emana de la soberanía, que por definición es excluyente de cualquier otro poder. Por ello se dice que la soberanía autodetermina su propia competencia, porque si llegara a suponer un poder superior al cual estuviera subordinada la soberanía ese poder sería el verdadero soberano y el Estado dejaría de serlo (...). De tales afirmaciones se desprende, que el Estado ha de forjar el espíritu de los ciudadanos habilitándolos para vivir en sociedad, respetándose mutuamente, sirviéndose recíprocamente, con prescindencia de los intereses particulares, para dar supremacía a los intereses de todos, lo que se logra, entre otros procedimientos, mediante la administración y dirección de la educación, que así resulta medio adecuado para crear la convivencia (p.40).

Considera Prieto que en las sociedades modernas y democráticas, esa función educadora es cada vez más encomendada al Estado. Si bien, la educación pudo en un primer momento haber sido encomendada a la familia, por un fenómeno normal de desenvolvimiento de la industria y por la intervención cada vez más de la mujer en funciones públicas, la familia fue perdiendo paulatinamente su carácter de organización cerrada, que permitía que la madre estuviera en contacto permanente con sus hijos, de allí, que “el Estado, que es una organización creada por la familia para su protección, ha asumido, con mayor eficiencia aquella función educadora” (pp. 43-44).

Pero más aún, según Prieto, en las sociedades modernas y democráticas, esa función es cada vez más encomendada al Estado en virtud de que si en esas sociedades se exige que cada cual pueda expresar su pensamiento político y disenso; el Estado democrático estructurado de acuerdo a los principios del Estado de Derecho, estaría colocado por encima de las diferentes tendencias existentes en esas sociedades, propiciando entre ellas una solución de síntesis y tal sería el caso de la educación, la cual por perseguir fines generales no debe responder a intereses de grupos particulares sino a los de la mayoría, a los intereses comunes de la colectividad.

Asimismo, argumentaba Prieto, que por tratarse la formación de ciudadanos “un asunto de interés nacional”, la educación no podía ni debía asignarse a una organización privada cualquiera que sea su índole -religiosa o laica – ya que por estar esta última motivada por intereses particulares, la formación de ese espíritu ciudadano se vería seriamente comprometido y es por lo que el Estado está en el deber y el derecho de asumir la orientación de la educación “..., es inconcebible - decía – que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y formación de la conciencia de los ciudadanos” (p., 31).

Así, pues, según lo expuesto por Prieto, la educación debía ser considerada una función eminentemente pública, un fenómeno colectivo que persigue unos fines o propósitos que afectan a los intereses de toda una comunidad y siendo por tanto el Estado el representante de esos intereses generales, este último tiene el derecho y el deber de intervenir en la educación, estableciendo reglamentaciones y regulaciones que aseguren su cabal cumplimiento en beneficio de los intereses comunes de la colectividad:

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

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

Ahora bien, ¿cómo ha de ser entendida la libertad de enseñanza según esta tesis del Estado Docente?. De acuerdo a esta tesis, la libertad de enseñanza no debía concebirse como en el modelo o proyecto educativo anterior; es decir, como una libertad absoluta, como un fin sí mismo o como "un poder sin limitaciones" para emplear palabras de Prieto, y sobre el cual el Estado no podría establecer ningún tipo de reglamentaciones. Concebir la libertad de enseñanza de ese modo significaría tener "una noción anárquica" de la libertad que no debía tener sentido ni cabida en el seno de cualquier colectividad, según sostenía Prieto, quien al respecto diría:

La libertad es un poder controlado. Libertad no puede ser el poder de invadir el derecho de los demás. No puede ser tampoco el poder de actuar de manera que

los demás ciudadanos vean atacada su propia libertad (...). Todo sistema de libertad implica una limitación por la libertad de las otras personas que están frente a nosotros (p.,44).

Pero no sólo constituye una noción anárquica el entender la libertad de enseñanza de ese modo, sino que también resulta errada, negativa y destructora por cuanto, según los razonamientos de Prieto, se podría enseñar “hasta las cosas que el Estado considera perjudiciales para la subsistencia de la propia colectividad” y señalaría; por consiguiente, que libertad de enseñanza debía definirse entonces “ como la facultad que tiene una persona debidamente capacitada para ejercer una profesión, mediante la autorización que le da el Estado, que ha comprobado en el sujeto condiciones exigidas de idoneidad” (p.45).

Por tanto, la libertad de enseñanza no constituye un derecho en sí mismo, sino una facultad sobre la cual el Estado establece las normas generales para su cabal cumplimiento y, sólo dentro del ámbito de estas normas esa facultad puede ejercitarse.

La argumentación al respecto y de acuerdo a Prieto, puede resumirse así: “la libertad de enseñanza es correlativa del derecho a aprender, que corresponde al niño, que es fundamental”, afirmarí y citando palabras de Sánchez Viamonte consideraría que la expresión comúnmente empleada “libertad de enseñanza” desnaturaliza el problema al enunciarlo, “porque atribuye preponderancia o carácter de principal al derecho de enseñar con respecto al derecho de aprender”. En tal sentido, lo más adecuado, según Prieto, sería calificar al derecho de enseñar como “una profesión cuyo ejercicio constituye una actividad específica del derecho genérico de trabajar” (p.46).

En tanto que el derecho de aprender, argumentaba Prieto, sería “la expresión primordial del interés orgánico y permanente de la sociedad”; el mismo constituiría el derecho que toda sociedad tiene al progreso y a la perfección

espiritual y cultural y tal sería la razón por la cual, "El fin de toda educación se halla contenido en el derecho de aprender, traducible en el derecho del niño al desarrollo de su personalidad" (p.46).

Ante ese derecho, el de aprender - juzgaba Prieto -, "el derecho de enseñar sólo existe como derecho instrumental". Es decir, es tan sólo el medio por el cual se vale la sociedad para garantizar su felicidad: "su propia felicidad, presente y futura" – afirmaría -, al suministrar al niño los elementos necesarios para su desarrollo y crecimiento y, de allí, el señalamiento de que el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender por cuanto aquél – el de enseñar- es resultado del derecho de aprender: "El derecho de enseñar es la consecuencia del derecho de aprender, y le está subordinado en relación de medio a fin" (p.46)

Ese derecho de enseñar, esa facultad, entendida como el medio por el cual se vale la sociedad para dar cumplimiento al derecho de aprender – continuaría argumentando Prieto –, se corresponde con el derecho y a la vez "ineludible deber" que tiene el Estado de suministrar la educación al pueblo y como " con el derecho de aprender, que tiene el niño, se relaciona el deber de enseñar, que se asigna el Estado"; por ello, este último estaría en la obligación de hacer viable esa facultad de enseñar, estableciendo las normas generales dentro de la cuales puede ejercitarse con idoneidad (p.47).

De lo expuesto, según Prieto, se concluiría que la libertad de enseñanza no constituye un derecho en sí mismo, sino una facultad, a lo sumo un derecho derivado de la libertad de trabajo y supeditado al derecho de aprender: "No se trata, pues, - afirmaba - de una garantía autónoma, sino de un derecho que presupone la existencia de otro de mayor entidad" (p.48).

A todas estas ¿cómo quedaría la educación privada de acuerdo a esta tesis del Estado Docente?. La respuesta a esta interrogante nos la ofrece el propio

Prieto en el siguiente párrafo que por su importancia para el tema transcribimos en extenso:

La educación privada es una forma de colaboración dentro de la función docente que corresponde al Estado. Se trata de una función pública delegada ejercida dentro de las normas fijadas por el Estado (...). Como colaboradora no está en capacidad de dar o de crear las normas de su ejercicio, porque no se trata de un contrato bilateral. Por ello, la educación privada deberá respetar en forma integral las orientaciones señaladas para la formación de un espíritu público nacional, lo que no se lograría si cada cual aplicase su propio criterio de lo que ese espíritu entraña como obligación para con la patria. Así se explica la elaboración de planes de estudios y programas que contienen el mínimo de conocimientos considerados necesarios en cada ciclo de la educación, la fijación de los principios de administración de los institutos docentes, el establecimiento de las condiciones para el ejercicio de la docencia y las cualidades que deben reunir los educadores, la reglamentación de exámenes de comprobación de los conocimientos adquiridos, a fin de certificar si han sido llenados los programas y si los examinados están capacitados para el ejercicio de una profesión o para emprender nuevos estudios, garantizando así que la función social de la educación no ha sido desvirtuada. Sólo por el respeto de esas normas la educación privada cumplirá una labor social eminente, haciéndose acreedora al reconocimiento público (p. 63).

Con ello, la educación privada debía asumir un nuevo rol: la de ser colaboradora en la función educativa que tiene el Estado, atendiendo a los fines generales y a las normas establecidas por éste para su orientación y desarrollo.

Sobre tal tesis del Estado Docente y sus implicaciones quedaría elaborado el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación presentado por la S.V.M.I.P en 1936 ante el Congreso Nacional y que daría inicio – como se explicará más adelante –, al debate educativo en el cual se confrontaría esta tesis con la de la libertad de enseñanza. Así en el articulado de ese anteproyecto de ley se lee al respecto:

La educación e instrucción de la niñez y de la juventud de Venezuela es función propia del Estado y se le proporciona en los establecimientos fundados o legalmente autorizados por éste (SVMIP, 1936, p.11).

1.2.2.- Gratuidad y obligatoriedad amplia de la educación

En este modelo o proyecto educativo, vinculados a la tesis del Estado Docente, se encuentran los postulados de la gratuidad y obligatoriedad de la educación. Con el primero, el Estado se compromete a dar educación gratuita para ejercer su función docente, cuestión que se deriva del derecho que tiene todo ciudadano a la educación: " La gratuidad de la enseñanza – afirmaba Prieto - es una consecuencia del establecimiento del derecho a la educación" (p. 145).

Pero el reconocimiento de esa gratuidad de la educación, no consiste sólo en el compromiso que adquiere el Estado en crear y sostener docentes y escuelas, sino en garantizar la efectiva igualdad de oportunidades a toda la población; de allí, que el Estado deberá suministrar alimentación, transporte y útiles escolares a los menos favorecidos. Se trata de darle, por tanto, un sentido amplio a la gratuidad a través de la creación de condiciones sociales tales por parte del Estado que coloque a todos en capacidad de ejercer el derecho fundamental a educarse.

En la exposición de motivos del mencionado anteproyecto de Ley de Educación presentado en 1936 y que como hemos dicho plasma en gran parte las tesis de este modelo o proyecto educativo que estamos exponiendo, quedaría expresado por sus autores - entre los cuales se contaba Prieto - ese sentido amplio que debía dársele a la gratuidad:

Damos además – decían - un sentido amplio a la gratuidad de la enseñanza. Para que el Estado ayude a los niños pobres y capacitados para que puedan estudiar, que los provea de libros y demás útiles necesarios, que de alimentos y vestidos a los hijos de familias necesitadas, las que sin esta protección, indefectiblemente, condenarán a los menores a la mendicidad y a la vagancia (SVMIP, 1936, p.6).

Por otra parte, el postulado de la gratuidad de la educación no sólo se justifica por el derecho de la educación, sino que también es planteado como una cuestión inherente a la función educadora que tiene el Estado, al cual le interesa

contar con ciudadanos cultos y habilitados para la mejor comprensión de sus obligaciones y el reclamo de sus derechos para que, de este modo, puedan contribuir al beneficio y progreso de la colectividad y por ello, el reconocimiento de esa gratuidad entre las garantías sociales: " La educación es gratuita porque al Estado le interesa que el progreso de cada ciudadano repercuta en la colectividad total" (Prieto, 1980, p. 55).

Al igual que ese aspecto de la gratuidad, la obligatoriedad de la educación se encuentra relacionada con la tesis del Estado Docente, la cual, según Prieto debe ser entendida en un doble sentido: como deber del Estado que lo obliga a crear instituciones escolares en número suficiente y dotadas que coloquen a los ciudadanos en condiciones de recibir la educación y les garantice de ese modo, la realización de ese derecho; y como obligación del ciudadano en recibirla, porque si bien éste tiene el derecho de aprender; tal derecho entraña al mismo tiempo el deber de hacerlo por cuanto - según Prieto - nadie puede entorpecer el libre desenvolvimiento y progreso de su colectividad oponiéndose a educarse y al respecto diría lo siguiente:

El concepto de obligatoriedad se establece pensando que la educación es un derecho social que aparea también obligaciones y por tanto no puede eludirse ni renunciarse, porque se establece en razón de la necesidad que tiene el Estado de formar ciudadanos capaces de cumplir con sus deberes y de reclamar sus derechos; de servir con eficiencia tanto en la vida privada como en las funciones públicas (p.142).

En el anteproyecto de Ley de Educación de 1936, se consagrarían estas tesis sobre la gratuidad y obligatoriedad de la educación, estableciéndose que esta última - la obligatoriedad - abarcará desde los 4 años hasta los 16 años de edad:

La educación e instrucción de la niñez y de la juventud es obligatoria desde los cuatro hasta los diez y seis años y se le suministrará gratuitamente en todos los ciclos. Por tanto ningún venezolano puede ni debe privarse de ella (SVMIP, 1936, p. 11).

1.2.3.- Una educación democrática y de masas.

El desarrollo de una educación democrática y de masas constituye otro de las tesis o postulados básicos de este modelo; tesis que – como se ha dicho – guarda estrecha correspondencia con los planteamientos del proyecto modernizador que hemos denominado “Democracia Representativa Ampliada” y según los cuales, la transformación económica, social y política de la sociedad venezolana implicaba la presencia activa del pueblo como el sujeto o agente en quien recaería la responsabilidad de llevarla a cabo y en el que el establecimiento de una democracia efectiva y de modo inmediato, constituía la única vía legítima de acceso al poder.

Tal tesis de la educación democrática y de masas respondería , pues, a esa forma de enfocar la modernización y con ella la democracia y cuya naturaleza y significado pueden sintetizarse en las siguientes palabras de Prieto (1980): “La educación de masas, sin hacer distinción de acuerdo con la posición social del individuo, de la fortuna o de la raza tiende a capacitar al pueblo todo para intervenir en la dirección de sus destinos y para servir mejor, por la adquisición de habilidades y conocimientos que le coloca en plan de igualdad con los miembros de la comunidad” (p. 57).

En tal sentido, la educación democrática y de masas debe interpretarse como el esfuerzo a realizar por el Estado con el propósito primordial de capacitar al pueblo para el ejercicio de la democracia y que de este modo intervenga en la orientación de su propio destino; en definitiva, de hacerlo ciudadano mediante la adquisición de cierto grado de cultura, habilidades y conocimientos que le permitirán comprender mejor sus obligaciones y reclamar sus derechos y por ello, la necesidad de ofrecerla a todos sin diferencias ni distingos económicos, sociales, políticos o ideológicos y de hacerla efectiva inmediatamente desde el mismo momento del inicio de la modernización.

Por consiguiente, se trata del desarrollo de una educación que tenga como principio fundamental la igualdad de oportunidades, “La educación democrática o educación de masas aspira a dar igualdad de oportunidades para todos” (p. 55) ; esto es, según el mismo Prieto, que tienda a “dar a los ciudadanos igualdad en las oportunidades para alcanzar todos los grados y ventajas que corresponden a los ciudadanos en una democracia” (p. 57).

De acuerdo con ese principio de la igualdad de oportunidades, se sostiene en este proyecto o modelo educativo, que la educación debía ser esencialmente gratuita y obligatoria y en la que el Estado debía además, crear las condiciones necesarias para que los menos posibilitados económicamente puedan acceder a ella y ascender en la escala de la cultura, sin tener más limitaciones que sus capacidades e inclinaciones vocacionales. “ no basta – afirmaba Prieto – que el Estado haga gratuita la educación en todos sus ciclos (...), sino que es necesario, además de esto, arbitrar medios para que lo mejor dotados y con ambición de servir, encuentren oportunidad para culminar una profesión, sin que sea obstáculo la miseria; que el único patrón de selección sea la capacidad, la vocación y el ansia de servir” (p. 57).

Se trata, por tanto, de la realización de una educación democrática y de masas en la que el principio de la igualdad de oportunidades se combine con el criterio de la selección por aptitudes a fin de que la colectividad pueda aprovecharse de lo mejor de las capacidades de cada ciudadano:

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

Esa selección de acuerdo a las aptitudes, sostenía Prieto, obedece a la preocupación de la educación moderna en colocar a cada quien en el puesto que

le corresponde para servir a la colectividad en atención a sus capacidades y con ello mantener la calidad que toda educación moderna requiere (p.58).

Sin embargo, tal selección – afirmaba Prieto - no debía confundirse con la que efectúa la educación de élites o “aristocratizante”, por cuanto el sentido de esta educación no es la capacitación del pueblo para el ejercicio de la democracia y sea dueño de sus destino, sino que persigue “el propósito de formar con los pequeños núcleos privilegiados de la fortuna o de la raza, los equipos para controlar el poder que ejercen sobre una masa ignorante y desasistida”(p.57), y por ello, la selección que esta educación – la de élites- realiza lo hace sobre la base de privilegios anti-democráticos, mientras que la educación de masas “sólo atiende a las aptitudes, que pueden distribuirse sin distinción de clases” (p.59).

En síntesis, se puede afirmar que este postulado o tesis de la educación democrática de masas comprendido en este modelo o proyecto educativo no es más que el esfuerzo a realizar por el Estado en hacer efectivo el derecho del ciudadano a la educación; esfuerzo que tiene como propósito la capacitación del pueblo en y para el ejercicio de la vida democrática mediante la adquisición de hábitos y conocimientos que le permitan comprender mejor sus obligaciones y reclamar sus derechos como ciudadanos; esfuerzo también a través del cual, se brindaría a todos el acceso u oportunidad de educarse sin más limitaciones que las aptitudes y vocaciones personales (igualdad de oportunidades).

Tal postulado de la educación democrática y de masas significaría dotar a la educación pública de presupuestos adecuados, construir edificaciones escolares en número suficiente, realizar campañas de alfabetización, desarrollar programas alimentarios para cubrir las necesidades de los alumnos menos posibilitados económicamente, entre otras cosas.

Igualmente implica la organización de un sistema educativo en el que se estructure una escuela para todos y por ello, el desarrollo de una educación

democrática y de masas se le asocia con la tesis pedagógica de “la Escuela Unica o Unificada”, según la cual, el sistema educativo debe articularse armónicamente sin solución de continuidad en sus diferentes ciclos; de tal manera que se podría afirmar que la escuela sería “una” desde el nivel preescolar hasta la Universidad, eliminándose las trabas y obstáculos que impedirían el libre desenvolvimiento del alumno en el proceso educativo.

La Escuela Unificada – sostuvo Prieto (1951) –, “ no es otra cosa que la organización armoniosa del sistema educativo, a fin de que sus ciclos y secciones se adapten al desenvolvimiento y necesidades de los educandos y a las exigencias y características de la Nación” (p.79); en ella, según Prieto, estarían contenidas dos ideas: una de carácter técnico- organizativa y otra social y política. La primera “ determina que la escuela es una organización cuyos ciclos están relacionados y coordinados en unidad funcional con el desenvolvimiento del educando y las necesidades de la Nación”. Con el segundo, “que la escuela ha de estar hecha para el alumno y no éste para la escuela, y que la preparación que suministra se encaminará a formar alumnos para vivir en un medio al cual deben servir” (p.81).

En definitiva, la tesis de la Escuela Unica o Unificada no es más que la realización efectiva del principio de “la igualdad de oportunidades” de la educación democrática, suprimiendo en la organización del sistema educativo todos los obstáculos que limitarían el libre desenvolvimiento del alumno y sus aptitudes a lo largo del proceso educativo.

Tal postulado de la educación democrática y de masas impregna todo el articulado del anteproyecto de Ley de Educación de 1936 y el cual hemos considerado como la plasmación de este modelo o proyecto de la educación pública y laica.

1.2.4.- Escuela Laica

El planteamiento de una escuela laica o “neutra” constituye otro de los postulados o tesis de este modelo o proyecto educativo. De acuerdo al mismo, se sostiene que la enseñanza religiosa no debe ser contemplada de manera obligatoria y que el Estado no debe promover la enseñanza de ningún tipo de religión. Se aducía para ello, que el Estado como representante de los intereses de la colectividad estaría en la obligación de declararse neutro o laico en cuestiones religiosas: “ es obligatorio – decía Prieto, citando palabras de G., Burdeau – que el Estado se proclame neutro o laico, es decir, que no tome partido sobre las opciones espirituales susceptibles de dividir a los ciudadanos “ (Prieto, 1980, p. 35).

Igualmente se aduciría en esa exclusión de la enseñanza religiosa que la religión constituía un problema que atañe a la conciencia individual de los hombres y que su establecimiento de manera obligatoria en cualquier Estado democrático sería atentatorio contra garantías fundamentales como la libertad de pensamiento, libertad de creencias o de culto e inclusive en contra de la igualdad social; por tales razones el Estado no debía plantear como obligatoria la enseñanza religiosa (Prieto, 1951).

Si bien en este modelo educativo no se excluiría totalmente la enseñanza religiosa como plantearían algunos de sus defensores y como veremos más adelante cuando tratemos el debate educativo en el cual se confrontarán las tesis y argumentos a favor y en contra de esa enseñanza; si le otorgaba carácter facultativo a la misma. En este sentido, se hacía partidario de la fórmula que a este respecto existía en la legislación educativa venezolana desde fines del siglo XIX y según la cual, la enseñanza religiosa se suministraría en las escuelas a aquellos alumnos cuyos padres o representantes lo inscribieran en ella y para tal efecto, se destinarían dos horas semanales fuera del horario escolar; así lo sostendría Prieto al referirse a esa fórmula o cláusula legislativa por la cual se ha hecho siempre en Venezuela, potestativa o voluntaria tal enseñanza:

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

2.- El Estado venezolano (1936-45): su política y modelo educativo

Como ya se ha afirmado, la política educativa implementada por el Estado venezolano durante el lapso 1936-45, estuvo determinada por el proyecto social de modernización desde las élites auspiciado por los gobiernos postgomecistas de López Contreras y Medina Angarita y sobre el cual, orientarían la dinámica histórica-social de la sociedad venezolana en transcurso de esos años. Se trató, por consiguiente, de una política que – en lo sustancial – tendía a la formación de una minoría dirigente, que se encargaría principalmente de la responsabilidad de llevar a cabo la transformación del país en los términos planteados en ese proyecto; transformación ésta que debía realizarse de manera gradual y que abarcando paulatinamente a todos los sectores sociales de la población venezolana.

Por otra parte, se trató de una política educativa signada por el momento histórico que vivía la sociedad venezolana por entonces; momento que, como hemos dicho antes, se caracterizó por la persistencia de las fuerzas políticas sostenedoras del régimen precedente (gomecismo) y el advenimiento de otras nuevas, aspirantes estas últimas, a la consecución de cambios democráticos inmediatos y efectivos en todos los órdenes de esa sociedad, incluido el educativo. De allí, como también se ha afirmado, se trató de una política educativa que podría catalogarse como “un intento de adecuación” en el cual, se pretendía mantener ciertos rasgos del tipo de educación realizada hasta entonces – sobre todo su carácter elitescos -, y a la vez que respondiera a las presiones democratizadoras de las nuevas fuerzas políticas y sociales, ampliando el acceso

de ciertos niveles del sistema educativo. No obstante, la predominancia en lo sustancial de esta política, de los rasgos selectivos.

Asimismo, se trató de una política educativa caracterizada por la coexistencia de tesis, ideas o postulados que para entonces, eran percibidos disímiles y en algunos casos opuestos. En este sentido, se reconocía la necesidad de la intervención del Estado en materia educativa a la par que se reconocía también la libertad de enseñanza. Igualmente, se planteaba la laicidad de la educación al tiempo que se aceptaba la enseñanza religiosa con carácter facultativo. Se proclamaba la gratuidad de la educación, pero restringida sólo a algunos niveles del sistema educativo. Se hacía también, el señalamiento de la necesidad de instaurar un sistema público y masivo en la Escuela Primaria y paralelamente, establecer restricciones en el acceso a la Educación Secundaria, Media y Superior.

Expresión y concreción de esa política, lo constituyó el modelo o proyecto educativo que tales gobiernos postgomecistas buscaron poner en práctica y cuyas tesis o postulados sirvieron de base en la orientación de los lineamientos y acciones que comprendía esa política educativa.

Es de destacar que no existe una formulación sistemática de las tesis o postulados básicos de este modelo o proyecto educativo, como pudiera haber pasado con los anteriores. Sin embargo, podemos aproximarnos a ella, fundamentándonos en los proyectos de leyes de Educación – especialmente el proyecto de 1940, por ser éste, luego de su discusión y aprobación, el que se convirtiera en Ley - presentados ante el Congreso Nacional por el Ministerio de Educación durante el primero de esos gobiernos; es decir, el de López Contreras; así como también en las diferentes Memorias y Cuentas correspondientes a la gestión de ese Despacho a lo largo del período 1936-45.

Los postulados o tesis básicas de este modelo o proyecto educativo son las siguientes: Intervención moderada del Estado en la educación y libertad de

enseñanza reglamentada, gratuidad limitada de la educación, desarrollo en lo sustancial de una educación de élites y laicidad de la educación.

Veamos en detalles tales tesis o postulados.

2.1.- Intervención moderada del Estado y libertad de enseñanza reglamentada

En este modelo o proyecto educativo se planteaba la necesaria intervención del Estado para orientar y dirigir el proceso educativo; intervención ésta, considerada como “un deber y un derecho”, que tradicionalmente había figurado en casi todas las legislaciones educativas venezolanas elaboradas a partir del mismo momento cuando se decidió la constitución del país en Estado Soberano y que este modelo o proyecto no hacía más que recoger. Tal como afirmó en 1941, Uslar Pietri, uno de los ministros de Educación de entonces, ante la demanda que sufriera la Ley de Educación de 1940, de cuyo proyecto fue el principal mentor:

Desde temprano el Estado venezolano reclamó e hizo uso del derecho de reglamentar la enseñanza e intervenir en su proceso. En los decretos y leyes pertinentes, dictados en distintas épocas, entre los cuales podemos citar las leyes de 28 de junio de 1821 y 18 de marzo de 1826, por las cuales el Congreso Constituyente de Cúcuta encomendaba al Estado la reglamentación de todas las reformas que había introducido en materia educativa, y el Congreso de la Gran Colombia sometía en todos los establecimientos de instrucción a la inspección del Gobierno; el Código de Instrucción Pública de 20 de junio de 1843, el Decreto de 1876, el Código de Instrucción Pública de 1897, el de 1904, el de 1905, el de 1910, el de 1912, y en las leyes promulgadas desde 1924, se ha mantenido siempre el derecho, más que derecho deber, del Estado de dirigir la educación y se ha entendido la libertad de enseñanza como libertad concedida a todos los ciudadanos para enseñar y aprender, cumpliendo los requisitos y los procedimientos que el supremo interés nacional pauta, en diferente grado, para la enseñanza que aspira a validez oficial, como para aquella que no se propone ese alto y eficaz carácter (citado por Fernández, 1979, p. 93).

Se trataba, del reconocimiento de la intervención del Estado en materia educativa, a través de la cual, el Estado tiene el derecho y el deber de orientar y dirigir el proceso educativo. y, por tanto, de fijar cuáles serían los fines

primordiales que debía perseguir la educación nacional fuese esta última, de índole pública o privada y, al efecto, así se dejaba asentado en el proyecto de Ley de Educación Nacional de 1940; proyecto que - como hemos dicho - constituyó la expresión del modelo educativo propuesto por los gobiernos postgomecistas. Decía al respecto, el artículo 1º de este proyecto:

El Estado venezolano considera la educación como un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral. Como fines primordiales el Estado venezolano asigna a la Educación Pública los de levantar progresivamente el nivel espiritual y moral de la Nación venezolana, adiestrar a los ciudadanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional (MEN, 1940, pp. 41-42)

Esa intervención del Estado planteada en este modelo educativo, implicaba el reconocimiento del derecho que asiste al Estado de vigilar el proceso educativo, especialmente, el referido al régimen de estudios cursado en todos los planteles públicos y privados que aspiren a la validez oficial. En este sentido y como expresión de esta vigilancia y control reconocido al Estado sobre tales estudios en este modelo, lo constituye lo establecido en el artículo 7º del mencionado proyecto de Ley de Educación de 1940, por el que se establecía que

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

Esa vigilancia y control del Estado comprendía igualmente el derecho del Estado a ejercer la inspección sobre los institutos escolares públicos y privados a fin de constatar la observancia y cumplimiento del proceso educativo tal como lo planteaban la legislación educativa y los reglamentos elaborados al respecto. Inspección que llevaría a cabo el Estado a través del Ministerio de Educación y

sus funcionarios, órgano directo a los efectos en la dirección y control de la educación.

En el proyecto de Ley de Educación de 1940, esa función de inspección escolar por parte del Estado quedaba especificada en su artículo 8º, en los términos siguientes:

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

Tal tesis o postulado de este modelo educativo, referido a la presencia del Estado en la educación en los términos planteados, puede evidenciarse también en los proyectos de leyes de Educación presentados con anterioridad al proyecto de 1940.

Si bien se ha señalado, que en este modelo se recogía la intervención tradicional del Estado en materia educativa; esa intervención, sin embargo, iba más allá del papel de simple administrador del proceso educativo. Se trataba de una intervención que desbordaba ese papel de fiscalización, acentuando progresivamente la presencia del Estado en el control y dirección de la educación. Sobre el particular, son expresivas las siguientes palabras del mencionado Ministro Uslar, contenidas en la Memoria y Cuenta presentada por el Despacho de Educación en 1940:

La función del Estado no puede limitarse a una mezquina y rutinaria administración escolar. A su misión se plantean cuestiones más amplias relacionadas con la integración y la difusión de la cultura (Fernández, 1981, t. V, p.189).

Como también son expresivas las del Ministro Vegas en 1944, quien explícitamente afirmaba en la Memoria y Cuenta correspondiente a este último

año, que “fue en 1940 cuando por primera vez en nuestro régimen docente frente a la antigua idea de Estado administrador se alzó el concepto moderno de Estado como entidad responsable de la orientación que imprime a la enseñanza en lo que atañe a los ideales y tendencias fundamentales de la sociedad que representa” (p. 315).

Y a reglón seguido, en esa misma Memoria, resumía en cuatro proposiciones “los principios fundamentales” que a su juicio, comprendía la intervención del Estado en materia educativa:

1º el Estado no puede conceder un título cuyo otorgamiento acarrea responsabilidad social sin tener derecho, y, más aún, el deber de vigilar el régimen de estudios para comprobar que el título será otorgado a quien verdaderamente lo merece; 2º la libertad de enseñanza no puede ser absoluta, como no lo es ninguna libertad, pues todas están constitucionalmente limitadas por las leyes de acuerdo con los superiores intereses de la sociedad; 3º que la vigilancia de del régimen de estudios supone elemento necesario la inspección oficial de la instrucción a fin de asegurar el cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos por el Estado para la obtención de certificados y títulos que él otorga; 4º que la instrucción se divide en pública y privada siendo la primera la que se refiere a los conocimientos que mediante ciertas formalidades de programas, horarios y exámenes deben ser adquiridos para lograr los certificados y títulos oficiales, y la segunda la que, por no perseguir estas finalidades, no está sometida a control alguno del Estado salvo en lo referente al orden público y las buenas costumbres (pp. 313-314).

No obstante esa acentuación progresiva de la presencia del Estado, se trataba del reconocimiento en este modelo educativo, de una intervención que puede calificársele de “moderada” en virtud de reconocerse también en este modelo educativo, con un sentido amplio, pero reglamentado, la libertad de enseñanza. En efecto, en el artículo segundo del proyecto de Ley de Educación de 1940 se decía que

la enseñanza es libre y constituye un derecho que tiene toda persona de fundar cátedras o establecimientos docentes, observándose en todo caso las directrices generales establecidas en la Constitución Nacional y a las cuales se contrae el artículo anterior (MEN, 1940, p. 42).

Se trató de un reconocimiento amplio, como se ha dicho, de la libertad de enseñanza al punto de emplearse el término “derecho” en su designación, el cual,

luego de la discusión a la que se sometería el proyecto de Ley de 1940, se cambiaría por el de "facultad". Reconocimiento amplio, pero no absoluto, sino limitado por la Constitución y las leyes como se evidencia en el texto del artículo anteriormente mencionado y por lo expuesto en las consideraciones de los ministros Uslar y Vegas citadas también con anterioridad.

2.2.- Gratuidad y obligatoriedad limitada de la educación.

En este modelo educativo se plantea la tesis de la gratuidad limitada de la educación; en el sentido, de que el Estado se compromete en garantizar los estudios gratuitos a los ciudadanos sólo en algunos niveles del sistema educativo, mientras que en otros aún cuando sean ofrecidos por el Estado, los gastos en ellos debían ser asumidos por los beneficiarios.

En efecto, en el proyecto de Ley de Educación de 1940, se dejaba claro esa tesis de la gratuidad limitada de la educación al proponerse en el artículo 5° de este proyecto que únicamente fuese la Educación Primaria Elemental; es decir, los cuatro primeros años de este nivel, los gratuitos. Dice este artículo:

La Educación Primaria Elemental es gratuita en los establecimientos sostenidos por el Estado (p. 42).

Se fundamenta en este modelo educativo, tal tesis en el hecho de que sólo era la Educación Primaria, el nivel de escolaridad exigido a los ciudadanos por estar establecido en la Constitución y, para su aseguramiento, el Estado asumía el compromiso de suministrarla gratuitamente. Pero además, se sostenía en su argumentación, que el Estado no debía sufragar el costo de la educación de todos los ciudadanos por tratarse de una responsabilidad compartida.

Con respecto a esa tesis, los diversos ministros que durante el período 1936-45 y a quienes les correspondió diseñar y desarrollar la política educativa de

los gobiernos postgomecistas fueron claros y enfáticos tanto en el sostenimiento constante de la misma con ese carácter restringido como en el uso de los argumentos y razones anteriores para justificarla. Así, el Ministro Enrique Tejera en la Memoria y Cuenta del Despacho de Educación correspondiente al año 1939, lo hizo en los siguientes términos:

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

Igualmente la formuló al año siguiente el Ministro Uslar, al referirse a los “cuantiosísimos” gastos que tendría que hacer el Ejecutivo para resolver el problema educativo de la nación, lo cual no debía ser responsabilidad única del Estado, aun cuando gozara de bonanza fiscal.

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

Es de hacer notar que el Ministro Uslar, consecuente con ese planteamiento contenido en las anteriores palabras suyas, fue quien llevó al articulado del proyecto de Ley de Educación que presentó para su discusión y aprobación en el mencionado año de 1940, la tesis de la gratuidad limitada de la educación, circunscrita sólo a los cuatro primeros años de la Escuela Primaria.

Asimismo, esa tesis fue sostenida por el Ministro Gustavo Herrera en 1943, aunque con cierta ampliación a la Educación Normal, lo cual es explicable, por tratarse del nivel formador de los recursos docentes para la Escuela Primaria. En la Memoria y Cuenta correspondiente a este último año y presentada por el mencionado ministro, diría en relación a ella que

el principio de la gratuidad de la enseñanza oficial debe ser reservado para la educación primaria y la normal. Para las otras ramas sería preferible una disposición que permita exigir una retribución a aquellos aspirantes que estén en posibilidad de contribuir al pago de la educación que se les suministre (p. 240).

Sobre tal tesis o postulado de la gratuidad limitada de la educación se desarrolló las ejecutorias de la política educativa de los gobiernos postgomecistas; no obstante, aprobarse , luego de la discusión sostenida sobre el proyecto de Ley de Educación de 1940 y sobre el cual, nos estamos fundamentando para la descripción del modelo educativo del Estado durante el período 1936-45; la gratuidad plena de la educación suministrada en los planteles oficiales de todos los niveles del sistema educativo vigentes de acuerdo a ese proyecto convertido en Ley.

Como se verá en el capítulo siguiente, tales gobiernos fieles a esa tesis de la gratuidad limitada, enfatizaron en el desarrollo de la Educación Primaria, concentrando en este nivel, una alta proporción de los recursos presupuestarios destinados al gasto educativo para entonces y dejando en cierto modo, a la iniciativa privada la responsabilidad de la Educación Secundaria y restringiendo a través de ella, el acceso a la Educación Superior.

2.3.- Desarrollo en lo sustancial, de una educación de élites

En este modelo educativo, se perseguía en lo sustancial, el desarrollo de una educación con tendencias elitescas como otra de sus tesis o postulados. Tesis ésta que se correspondía con los planteamientos del proyecto modernizador auspiciado por los gobiernos postgomecistas de López Contreras y Medina Angarita para la transformación económica, social y política de la sociedad venezolana; según los cuales, esa transformación debía efectuarla una élite o minoría consciente de los pasos necesarios a dar para alcanzarla.