

GOMECISMO Y EDUCACIÓN: REFORMA, CONTRARREFORMA Y NUEVAS REFORMAS. 1900- 1930

Guillermo Luque
(UCV)

RESUMEN

Por curioso que parezca, la cuestión educativa bajo el gomecismo no ha recibido la misma atención de los historiadores de una u otra corriente de pensamiento; más exhaustivos han sido en el estudio de la cuestión política y económica que sobre el aspecto cultural en general y la evolución de nuestro sistema escolar en particular. Por gomecismo entendemos el sistema que se inicia con la Revolución Restauradora al mando de Cipriano Castro y cuyos rasgos más acentuados fueron: el presidencialismo, la eliminación de los caudillos, el centralismo, la presencia andina en la política nacional y el dominio de una élite liberal positivista, en general colocada de espaldas a la democracia de masas y los intereses de la mayoría. Gómez continuó lo ya iniciado por Castro. Si se quiere, y en lo que a educación se refiere, tres figuras dejaron su huella en ese período que va de 1899 a 1935 y más allá. Tales fueron: el historiador José Gil Fortoul, el médico Felipe Guevara Rojas y el jurista Rubén González. Cada uno se desempeñó en circunstancias políticas muy particulares que, en parte, explican su actuación. A esa circunstancia histórica habría que agregar la formación particular de cada uno de ellos, sus orientaciones políticas, su sentido de responsabilidad ciudadana. Lo esencial es que si bien el gomecismo no se caracterizó por impulsar la educación nacional más allá de la escuela elemental y la universidad para grupos exclusivos, no por ello no hallamos en su interior críticas, innovaciones, reflexiones y hasta enfrentamientos en aspectos como la intervención del Estado y el laicismo, por señalar algunos. Esto es lo que nos proponemos presentar.

Palabras clave: Gomecismo, Historia de la Educación.

Gomecism: Reform, Contrarreform and New Reforms

ABSTRACT

As curious it may look like, the educative matter under Gomecism has not received the same historian's attention from one or another trend of thought; the study of the economical and political matters have been more exhaustive than the cultural aspects, in general, and particularly the evolution of our scholar system. As gomecism we understand the system initiated with the Restoring Revolution under Cipriano Castro's lead, whose most noticeable features are: The presidentialism, the elimination of leaders, the centralism, the Andean presence in the national politics and the domain of a positivist liberal elite, placed backwards to the majority's interests. Gómez continued the political begun by Castro. Referring to education, three figures left their track in that period since 1899 through 1935 and beyond. These were: the historian José Gil Fortoul, the doctor Felipe Guevara Rojas and the jurist Rubén González. Each one of them worked under very particular political circumstances which, in part, explain their performance. To that historical circumstance we should add the particular education of each one of them, their political orientations, and their sense of citizen responsibility. The essential is that, even though gomecism did not characterize by promoting the national education beyond elementary school and university for exclusive groups, It is possible to find in its interior critics, innovations, reflections and even clashes on aspects such as the State Intervention and the laicism, just to point out a few. This is what we are proposed to present.

Key Words: Gomecism; History of Education.

I. Lo que nos legó el Liberalismo Amarillo en materia educativa

El 22 de octubre de 1899 concluyó la triunfante *Revolución Liberal Restauradora* a cuyo frente se hallaba Cipriano Castro como jefe único. La *Restauradora* es el movimiento armado que terminará la agonía política del *Liberalismo Amarillo*, sistema de alianzas y de poder que instauró Antonio Guzmán Blanco, gran autócrata civilizador y árbitro de la política nacional desde el triunfo de la *Revolución de Abril* de 1870; por paradoja, 1899 también es el año de su muerte en París.

(...) El poder de Guzmán Blanco, primero y más tarde el de Joaquín Crespo no se basa en la existencia de un poderoso ejército nacional, de unas finanzas ordenadas o de un verdadero aparato administrativo, sino en el cumplimiento de un pacto que une, para el disfrute del poder, a los señores terratenientes y guerreros esparcidos en las vastas y poco desarrolladas y bastante aisladas provincias que forman la República. Es una alianza entre iguales, dentro de la cual cada señor goza de sus privilegios y domina sobre una realidad semi-bárbara cuya permanencia defiende, evitando toda posibilidad de cambio o reforma. (Velásquez, 1977, p. VII)

Quienes heredaron el poder guzmancista siempre contaron con la recelosa aceptación de los caudillos reunidos en el *Consejo Federal*. Todos se enredaron indefectiblemente en la madeja de las reformas constitucionales de naturaleza personalista. Ni Rojas Paúl (1888-1890), ni Raimundo Andueza Palacios (1890-1892) lograron sortear los escollos que toda reforma de la constitución debía enfrentar ante la abierta posición beligerante de los caudillos. El *Liberalismo Amarillo* apenas pudo durar por la vuelta al poder del general Joaquín Crespo: en 1892 triunfó su *Revolución Legalista*. Desde esa fecha volvió a imponerse hasta marzo de 1898, cuando muere en una acción de guerra. Ignacio Andrade, su protegido y presidente electo a finales de 1897, no tuvo más salida que el exilio ante la insurgencia de los liberales castristas y las sucesivas traiciones de sus más cercanos colaboradores, siempre dispuestos a entenderse y pactar con Cipriano Castro.

Del mismo modo que los caudillos y presidentes en ejercicio del *Liberalismo Amarillo* no diversificaron ni ampliaron la producción agrícola, y aún menos ordenaron las finanzas, el impulso educativo progresivo que la educación tuvo a

partir de 1870 con el *Decreto de Educación Popular, Gratuita y Obligatoria* para la escuela elemental, decreció con la anarquía, la guerra, el desinterés.

En verdad, Guzmán Blanco nos había legado un Decreto de Instrucción cuando todavía en Francia no se había implantado. En ese largo período de hegemonía política guzmancista (1870-1888), se produjeron medidas dirigidas al fomento de la educación por el Estado con una orientación nacional, laica y popular. El cumplimiento de ese *Decreto de Educación Popular, Gratuita y Obligatoria* estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Instrucción Primaria y de las Juntas de las capitales de los estados. El Decreto aludido se complementó con otras medidas: la creación de dos *Escuelas Normales de Institutores* (Caracas y Valencia) mediante el Decreto Ejecutivo de 9 de noviembre de 1876; la instalación en 1880 de cursos de Pedagogía en las Normales y Colegios Nacionales; la creación del *Ministerio de Instrucción Pública* del 24 de mayo de 1881. (Mudarra, 1978, p.p. 49-63)

El año fiscal que acusa mayor porcentaje respecto del Presupuesto nacional es, para Educación, el correspondiente a 1887-1888, que alcanzó al 12.37 %, no superado antes, ni mucho menos después en la historia administrativa escolar venezolana. El de mayor asignación a la Instrucción Primaria correspondió a la misma escolaridad 1887-1888 y fue de Bs. 2.448.029. (Ibid.,p.61)

Sirva de referencia comparativa que en el lapso de 1899-1900, el monto de la asignación correspondiente al Presupuesto de Instrucción Pública apenas alcanzó la cifra de Bs. 2.854.880. Grisanti nos refiere que si para 1873 ya se habían fundado 141 *Escuelas Federales*, con una asistencia de 7064 alumnos, en 1886, trece años después, habían 1312 *Escuelas Federales Primarias*, con 80.900 alumnos. (Grisanti,1933,p. 137-138)). Y de seguidas nos hace un inventario del número de instituciones educativas existentes: dos Universidades, ocho Colegios Federales de primera categoría y catorce de segunda; cuatro *Escuelas Normales*; veinticuatro *Colegios Particulares*, nueve *Colegios Nacionales de Niñas*; una *Escuela Politécnica*, una de *Artes y Oficios*; una de *Marina* y una de *Telegrafía*. Tal era el haber de nuestra educación

secundaria y científica. (op.cit. p.139).

Ruiz, quien fuera un estudioso de nuestra historia educativa nos afirma que el Decreto de Guzmán de 1870 contiene tres aspectos importantes:

(...) Primero, que a esas cosas que no se han hecho respecto a la educación y que [José María] Vargas venía diciendo, él [Guzmán] le pone todo el peso de un caudillo triunfante, y lo hace parte de su política. Eso sí, tenía una gran fuerza. Segundo, le quita la administración de la educación primaria a las provincias y la pasa al poder central. Y tercero, crea una base económica que le da seguridad para que pueda operar. (Luque, 2001, p.116).

Aún más, y a contracorriente de lo que suele afirmarse con relación al Decreto guzmancista, Ruiz sostiene que el contenido de ese Decreto ya estaba en las ideas de Vargas en el año 1839; que el Decreto en cuestión “lo que hace es multiplicar la escuela pobre que había, la escuela incipiente que había, la de leer, escribir y contar”. El Decreto guzmancista abarcó solamente la Escuela de Primeras Letras; no fue más allá. Y, al contrario de la opinión dominante, Ruiz sostiene que el Decreto de Guzmán “no es nada

revolucionario. Es multiplicar lo que existe.(...) no es la escuela de Simón Rodríguez.” (op.cit., p.p. 116-117). En opinión de Ruiz, para que esta escuela pueda servir realmente al pueblo debe de servir a la gran masa, y no le sirve.

Con esa escuela proseguimos hasta bien entrado el siglo XX. Su elementalidad y separación de la producción, el trabajo y las necesidades prácticas de las mayorías serán sus rasgos más acusados y más acusadores. Nada más apropiado que ubicar la función y posibilidades reales de esa Escuela Elemental del Decreto por ser ésta una cuestión capital que en modo alguno es exclusiva de Venezuela y que aún hoy nos interesa por su dramática vigencia en un contexto de contradicciones sociales y pobreza. Ruiz señala que esa Escuela Elemental del decreto guzmancista.

Va a aparecer en un país y en una sociedad que todavía es de estamentos cerrados. Hay un grupo dirigente elevado, dominante, social, política y culturalmente, y hay un pueblo bajo, extendido, con pocas posibilidades de culturización y que, sobre todo, a diferencia de lo que buscaba Simón Rodríguez, no se le ha proporcionado medios para prepararse, para derivar su subsis-

tencia, para ganar, para vivir. Entonces es necesariamente subordinado, necesariamente dependiente de los que tienen hatos, (...), los dueños de los negocios, entonces él no pasa de ser peón de hacienda, sirviente doméstico, campesino que lleva una vida de pisatario, (...). Se vive en estado de semi-esclavitud, (...), cuando hasta en la época de Juan Vicente Gómez y la tercera década de este siglo, los peones de hacienda no tenían libertad económica, no disponían de lo que ganaban, porque no se les pagaba con dinero (...); se les pagaba con fichas que solamente valían en el sitio donde trabajaban; (...)

Dentro de este cuadro aparece esta Escuela Elemental, (...), aparece como la base de un sistema va a seguir en una Escuela Secundaria, y va a terminar en una Escuela Superior que va a dar lugar a un título universitario. Esto no es para pobres. (...) (...) Y volvemos a decir que esto era lo que quería evitar Simón Rodríguez. Rodríguez quería dar desde aquí [desde la Escuela] la posibilidad de *cultura y trabajo*, la primaria completa. Un muchacho que llega aquí y que es carpintero y si encima, como el sistema de Rodríguez, de los fondos de aquí te dan para que te instales, ponga su taller (...); además de hacerlo hábil económicamente, lo hacía *ciudadano*. ¿Por qué?. Tenía un fin político, porque los no propietarios, los que dependían de otros, no podían

votar. Cuando el sujeto se libera, porque entra a trabajar y pone su taller, ya es ciudadano, de manera que ya tiene un rango de independencia económica y una ventaja política. (op.cit. pp. 124-127).

Lo cierto es que esa Escuela Elemental se proyectará con sus limitaciones a todo lo largo de los primeros años del siglo XX venezolano, hasta 1935. Los Códigos y Leyes de Instrucción nos describen la evolución de la enseñanza en su aspecto estructural, su organización en niveles. Pero esa Escuela carece de influencia social y económica porque ella “no progresa de la misma manera en su *contenido* ni en su *orientación*”(op.cit. pp. 133-134)

Esa crisis de liderazgo cultural y de doctrina política corrió pareja con otra de tipo económico que se va a proyectar en las primeras décadas del siglo XX venezolano. El monocultivo del café acentuará su presencia en los últimos años del siglo XIX. En 1880 aportará el 54% del total de las exportaciones. En 1890, el 74.2%. Vivíamos de un producto que no era indispensable para el consumo europeo. La crisis económica se hizo dramática cuando en la década del 90 bajaron los precios a conse-

cuencia de una mejor competencia del café de Java, Brasil y Colombia. Esa baja en el precio unitario del kilo de café “adquiere proporciones catastróficas después de 1898, al registrarse una depreciación del 60% que se mantiene constante durante la primera década del siglo XX ” (Harwich, 1992,p.206).

Se mantuvo sin cambio alguno lo que había sido la política económica de Guzmán Blanco: monopolios, concesiones exclusivas y garantías abusivas y contrarias al interés nacional como esa del 7% de interés anual sobre todo capital invertido en ferrocarriles que estableció el *Decreto-Ley* de 1883 (Ibid, p.208). Esa libertad irrestricta a la inversión extranjera poco empujó a nuestra modernidad y desarrollo. Las oscilaciones de los precios del café en los mercados internacionales, la inexistencia de una mano de obra libre, la especulativa política bimetálica (oro-plata), impidieron que ese capital foráneo se cosiera en el tejido económico del país. De allí que el sector comercial y financiero fue el que más se capitalizó, bien por su vínculo con los centros desarrollados, bien por su condición del propietario del dinero. (Urbaneja, 1978, p.50). En la Ve-

nezuela de finales de siglo XIX predominaron las relaciones precapitalistas en el campo, donde vivían la mayoría de la población sometida al latifundio, la medianía, la aparcería, la tienda de raya. La miseria mordía a los trabajadores. En enero de 1895, tres mil cesantes de la capital de Caracas pidieron protección social y económica; en esa manifestación participaron los artesanos cercados por el comercio importador. Como es usual se les acusó de promover un motín y hubo detenidos. El gobernador la calificó de ser expresión de la “onda del socialismo que invade al Viejo Mundo”(Harwich, 1992, p.220). Sólo la burguesía mercantil se enriqueció por el directo control que ejercía sobre los puertos; de ella surgió en 1890 el aparato bancario con el Banco Venezuela y el Banco Caracas, ambos controlados por Manuel Antonio Matos.

Son años de permanente crisis fiscal que debilitan al Estado y le otorgan un nivel excesivo a la banca en el Ministerio de Hacienda. Los créditos gubernamentales dependían de Manuel Antonio Matos y sus iguales. Las continuas revoluciones agravan la situación fiscal y ésta se trató de resolver con nuevos empréstitos y

acuerdos con la banca nacional e internacional. Ese es el origen del empréstito que solicitó Joaquín Crespo en 1886 al Disconto Gesellschaft. De los 50 millones de bolívares el Disconto se quedó con más de 37. Lo pagamos caro. Seis años después, Alemania e Inglaterra bloquearon los principales puertos y nos amenazaron con una invasión que encontró su mayor obstáculo, no en nuestros cañones, sino en la doctrina Monroe.

II. El Primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895: una luz en la oscuridad.

En ese árido panorama político, social y económico, sobresale, entre otros, un hecho ubicado en la cultura, en la educación y la pedagogía: *El Primer Congreso Pedagógico de Venezuela*, realizado entre el 28 de octubre y el 17 de diciembre de 1895. Muy poco aprovechamos de dos iniciativas del siglo XIX orientadas a cambiar con método, ciencia y programa, nuestra atrasada situación educativa. La primera de ellas se remonta a 1874, fecha en que el gobierno de Guzmán Blanco envía a los venezolanos Julio Castro y Mariano Blanco a estudiar pedagogía en los Estados Unidos por dos años. No sólo trajeron un informe sino tam-

bién un libro escrito por ellos: *Métodos de Enseñanza*. Ambos, Castro y Blanco, dirigieron las Escuelas Normales de Valencia y Caracas, respectivamente. La otra iniciativa, en la que también participa Julio Castro, es precisamente el *Primer Congreso Pedagógico Venezolano*, organizado y promovido por el *Gremio de Institutores* y ese tan importante foro educativo que fue el *Liceo Pedagógico*, constituidos en junio de 1894 y febrero de 1895, respectivamente. En penetrante investigación acerca del *Congreso Pedagógico* que tratamos, Ruiz nos plantea la siguiente observación:

(...) así como en el pasado inmediato la Sociedad de Amigos del Saber, la Sociedad de Ciencias Físicas y Naturales, el Instituto de Ciencias Sociales y otras organizaciones se habían constituido para canalizar propósitos reformistas, educadores profesionales e intelectuales interesados por las cuestiones educativas empeñados en superar las deficiencias que aquejaban a la acción formativa y a la dirección del aprendizaje en los institutos de enseñanza, se integraron en dos núcleos de discusión y trabajo para abordar tales dificultades: el 'Gremio de Institutores' y el 'Liceo Pedagógico'. (Ruiz, 1998, p. 43)

Con mucha razón Bigott sostiene que "este gremio fundado en 1884

es el antecesor del movimiento gremial del magisterio que logrará cierta organicidad a partir de 1932, fecha en se constituye la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (Ruíz, 1998, p. 43)

Como suele suceder, ese *Primer Congreso Pedagógico Venezolano* se inscribió en el contexto de los Congresos Pedagógicos realizados en Europa y la América del Sur. El celebrado en Bruselas por la *Liga Belga de Enseñanza*, en 1880; y uno no menos importante como el convocado por el ministro francés Jules Ferry, entre 1882 y 1883. En fecha coincidente con éstos, en 1881, se celebró el *Congreso Pedagógico de Guatemala*. En el año de 1882 fueron celebrados tres Congresos: el *Congreso Pedagógico Internacional Americano*, en el que participó la poderosa personalidad de Domingo Faustino Sarmiento; el *Congreso Higiénico-Pedagógico* de ciudad México; y, el *Primer Congreso Pedagógico* de Matanzas, Cuba. También y sobre todo, hacemos mención del *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*, realizado en España en 1892. (Biggot, 1995, pp. 369-370)

El alma del *Primer Congreso Pe -*

dagógico Venezolano lo fue el Dr. Napoleón Tomás Lander, presidente del *Liceo Pedagógico*. Aún más: suya había sido la idea de publicar en el *Diario de Caracas* los acuerdos del aludido *Congreso Pedagógico Hispano-Portugués Americano*.

El temario del *Primer Congreso Pedagógico Venezolano* abarcó cuestiones como la Edificación Escolar; la Higiene Escolar; la Uniformidad de los Textos de Instrucción Primaria; la Importancia de la Escuela Normal; la Sanción en la Escuela Primaria Moderna; las Escuelas Rurales; el Derecho de Institutores; y, la Determinación de los Medios Prácticos para llevar a cabo la Reforma Escolar en Venezuela. Diez temas en total. Alrededor de ellos se conformaron “grupos de trabajo constituidos por especialistas” cuyas conclusiones serían sometidas “a la consideración de la totalidad de los participantes.” (op.cit, pp. 372-374). A más de esto, una Comisión redactó un *Proyecto de Código de Instrucción Pública*.

Se instaló en el Salón de Actos de la Universidad Central de Venezuela, bajo la presidencia de un destacado científico y divulgador de la filosofía positivista: el Dr.

Rafael Villavicencio. Personalidad sobresaliente de la academia, en diciembre de 1866 el Dr. Villavicencio pronunció un discurso con el que inauguró formalmente la divulgación del positivismo cuyos principios atraían a los espíritus más inquietos en el ámbito universitario. El Dr. Villavicencio desplegó una amplia actividad para dar a conocer el pensamiento de Augusto Comte. Los valores relativos a la evolución y el progreso los divulgó en su obra *La Evolución* (1912), y en esa misma dirección no fue menor la actividad desplegada en la cátedra de Historia Universal, de la que había tomado posesión en 1875. No era entonces casual que en su condición de Rector de la Universidad presidiera las labores del *Congreso Pedagógico*.

Ahora bien, y del mismo modo que en otros países, la clara orientación librepensadora y positivista de algunos de sus participantes más destacados, auguraba enfrentamientos ideológicos con los sectores conservadores, casi siempre defensores del tradicionalismo, de la ortodoxia católica, apostólica y romana. Y así fue. Al día siguiente de la instalación del *Congreso Pedagógico*, el *Centro Católico Venezolano* “presentó por escrito una

larga exposición en defensa de la necesidad de impartir educación religiosa en las escuelas” públicas. (op.cit, pp. 387-392). La petición fue leída por el Presbítero José Rafael Lovera. Apoyó esa su petición en la condición civilizadora de la Iglesia Católica y en el hecho de ser el catolicismo la religión mayoritaria entre la población. O sea que al interior del *Congreso Pedagógico*, se debatieron, a grandes rasgos, dos tendencias. De un lado, los partidarios del naturalismo, del evolucionismo, del laicismo, de la reforma educativa – si no en contra- al menos sí al margen del dogmatismo católico. De otro, los partidarios del creacionismo, de la enseñanza del dogma católico incluso en las escuelas públicas. Tesis esta última que se oponía al orden instaurado con la llegada al poder de Antonio Guzmán Blanco (1870- 1888), en cuyos sucesivos gobiernos se tomaron medidas orientadas a limitar el poder material y político de la Iglesia Católica y a colocarla bajo el poder del Estado según la tradición de la *Ley de Patronato*. La jerarquía católica no aceptó la Constitución de 1881 que aprobaba la libertad de culto, lo que equiparaba el culto católico con los no católicos. Por lo demás, y volviendo al caso que nos ocupa, al interior del *Congreso Pedagógico*

co se escenificó la típica escaramuza ideológica de una élite civilizadora enfrentada a los sectores conservadores de una sociedad tradicional.

Desde el segundo día de sesiones todo fue oposición. La proposición del Presbítero Lovera se consideró válida, pero inoportuna. Su contenido, según opinión de algunos de los participantes, debía discutirse a propósito de la presentación del nuevo *Código de Instrucción Pública*. (op. cit., pp. 395-396)

En el *Primer Congreso pedagógico Venezolano* encontramos numerosas proposiciones en cada una de las áreas temáticas. Ejemplo de lo anterior son los ejercicios propuestos por Julio Castro para los Jardines de Infancia con base a las concepciones de Fröebel. (op. cit., pp. 396-399). Como era previsible, el *Código de Instrucción* aprobado enfatizó la instrucción laica. Desde esta perspectiva, no se prohibía la enseñanza religiosa, simplemente no era asunto del Estado, de la nación; en consecuencia, debía quedar limitada al templo, a la familia. Porque, si no había religión oficial, la nación no estaba obligada a enseñar ninguna en las escuelas.

En su balance acerca de las proyecciones reales de esa iniciativa conjunta del *Gremio de Institutos* y del *Liceo Pedagógico*, Ruiz nos dice que sus efectos “sólo vinieron a hacerse sentir cerca de quince años más tarde.”(op. cit., pp. 407-409)

III. De Castro a Juan Vicente Gómez: la educación de las élites liberales positivistas.

La Restauradora, en tanto que movimiento político-militar iniciado por Cipriano Castro desde la frontera colombiana, trajo consigo el principio del fin de los caudillos regionales: la centralización política, administrativa y militar fueron las bases del nuevo gobierno que se inauguró con la consigna de “*Nuevos hombres, nuevos ideales y nuevos procedimientos*”. Ahora bien, esa hegemonía andina que comenzó con Castro, continuará con el segundo hombre de importancia de ese movimiento: Juan Vicente Gómez, también liberal y andino.

Ese es el cuadro social, económico y cultural de la Venezuela en la que comienza a gobernar Cipriano Castro desde octubre de 1899.

La dictadura de Cipriano Cas-

tro, que se prolongó hasta noviembre de 1908, significó el ascenso de un nuevo tipo de gobernante (...), preparó los cimientos para un nuevo tipo de régimen caracterizado por una fortaleza hasta entonces desconocida. (...) constituyó un lapso de transición que sirvió de fundamento a la autocracia de [Juan Vicente] Gómez. Fueron sus rasgos en la política interna la manipulación de los congresos y los procesos electorales para el establecimiento de un gobierno prolongado, maniobra cuyo éxito dependió del fomento de una nueva concepción castrense destinada a la eliminación de los caudillos. (Ruiz, 1998., p. 90)

En ese su empeño por construir una fuerza profesional, nacional y obediente a su persona, Cipriano Castro empleó buena parte de los recursos fiscales en comprar armas, otorgar aumentos a las tropas y oficiales, y aumentar su fuerza armada tres veces más que la que tuvo Ignacio Andrade, el presidente por él depuesto. Que entre 1899 y 1903 se hayan producido más de 300 enfrentamientos armados, explica que se hayan gastado más de 15 millones de bolívares en compras militares, más del 47% del total del gasto fiscal. En 1901 se gastará el 50%; en fin, de “1900 a 1910, un 22% del total de los gastos en presupuesto le es

asignado al Ministerio de Guerra y Marina”. (Pino Iturrieta, 1974, p. 15)

Diego Bautista Urbaneja nos propone -a modo de esquema explicativo- que la historia política de Venezuela puede dividirse en tres períodos con sus programas respectivos. Esos programas son: el liberal (1830-1899), el positivista con dos etapas (1899-1945) y, el democrático (1945-1948) que continúa, luego de los diez años de dictadura perezjimenista, desde 1958 hasta nuestros días. O sea que con Cipriano Castro comenzó la primera etapa del programa liberal positivista que va de 1899 a 1935. Programa éste que se afirmó en el orden, la paz, el progreso; la obediencia a un caudillo único: Juan Vicente Gómez, personificación de una forma política que los positivistas liberales consideraron adecuada al venezolano medio, apto -según ellos- para obedecer hombres fuertes por estar incapacitado para dirigir las instituciones del Estado. (Harwich, 1992, p. 35).

Esta nada ecuánime valoración del venezolano, del pueblo, por la élite positivista, es coherente con esa ausencia de intervención del Estado en los asuntos de interés de

las mayorías. De allí que Urbaneja afirme que el inicio de la fase de realización del programa positivista tuviera que esperar veintisiete años de dictadura gomecista para comenzar en el gobierno de López Contreras y proseguir con el de Medina Angarita. En esa larga dictadura el positivismo gomecista se recreó en la estructuración del Estado, en su modernización para lograr el “máximo de estabilidad política, el máximo de seguridad jurídica”, en un momento en que apareció un factor inesperado que potenció su capacidad de acción: el petróleo. (Urbaneja, 1978, p. 81). Al gomecismo no le faltó programa ni recursos, le faltó un concepto más amplio de nación.

Las *Memorias* de los seis Ministros de Instrucción Pública del gobierno de Cipriano Castro revelan la ausencia de un nuevo contenido; se constata que no se tenía ni una concepción orgánica ni una nueva orientación. Sólo exposición rutinaria, formalizada. De esa pobreza conceptual que resalta en la mayoría de las Memorias, de esa rutina expositiva, apenas nos parece de interés la que presentó el Dr. Eduardo Blanco en 1904.

Reconoció el ministro antes nombrado “la ingrata influencia” de la

guerra civil de esos años. Se refiere el ministro a la *Libertadora*, suerte de asociación bélica para la rapiña, que reunió a los caudillos regionales, banqueros y compañías extranjeras; todos descontentos con la centralización castrista. A las cruentas acciones armadas de la *Libertadora* (1901- 1902), le siguió el *Bloqueo* de las potencias. De diciembre de 1902 a febrero de 1903 la nación venezolana, que aún presenciaba los últimos combates de la libertadora, fue objeto de “auténticos actos de piratería” realizados por Inglaterra y Alemania, potencias que con el pretexto de cobrar sus acreencias, ponían a prueba la doctrina Moroe. (Blanco, en Fernández Heres, 1981, p. 87).

En ese ambiente de guerra civil y acciones imperialistas el ministro Eduardo Blanco expuso una orientación que atribuyó a Cipriano Castro: “apartarnos del sistema rutinario”. Había que promover una “nueva organización reglamentaria” de la instrucción pública. ¿Con qué objeto? Pues no otro que el de

(...) abrir amplio campo a la actividad intelectual de la juventud y poner a su alcance, de manera práctica y efectiva, los conocimientos necesarios para el

ejercicio de las profesiones (...), aplicándolos al beneficio de nuestras innumerables fuentes de riqueza que, o permanecen como ignoradas, o caen en manos extrañas que a la postre nos traen complicaciones internacionales, en mengua de los intereses de la República. (Rodríguez Campo, 1977, p. 226).

La orientación antes expuesta desembocó en la creación de varias comisiones técnicas que iban a reformar el *Código de Instrucción Pública*. Había que reformar la instrucción primaria, ocuparse de la formación de los institutores, prestar atención a la educación física, especializar nuestros estudios profesionales que se reducían a cuatro carreras: abogacía, medicina, ingeniería y teología. Incluso, el ministro Blanco expuso un conjunto de apreciaciones críticas que volvieron a plantearse treinta años después: Venezuela, país poseedor de ricas minas, no tenía una sola escuela de minería. Que siendo agrícola apenas contaba con una sola escuela de agricultura. Que siendo criador apenas tenía una sola escuela de veterinaria. Que teniendo un comercio considerable no tenía un solo instituto docente en ese ramo. En fin, un país “que produce todas las materias primas de que se vale la industria moderna”, y no hay en él

“un solo instituto creado a formar hombres capaces de exportar tantos y tan ocultos tesoros”. (citado por Fernández Heres, 1981, p. 803)

En ese cuadro de crisis económica y política que signó a todo el período castrista ni siquiera hubo progresos dignos de mención en la educación superior. Por el contrario, la relación de Cipriano Castro con las universidades no estuvo desprovista de tensiones y conflictos. ¿Por qué esto? Pues se trataba de lo siguiente:

(...) que los profesores de éstas provenían de los círculos ilustrados, de las élites económicas y políticas existentes en las respectivas regiones [Caracas, Zulia y Mérida]. Y en calidad de tales muchos de ellos se enfrentaron inicialmente, en nombre sus filiaciones liberales o nacionalistas, a la Restauración(...). Esos enfrentamientos no fueron meramente ideológicos sino abiertamente político-militares. Objetivo político de primer orden se convirtió para Castro el controlar totalmente, mediante la designación de autoridades y profesores de su confianza, a las universidades. (citado por Fernández Heres, 1981, p. 803)

Para ilustrar lo anterior apenas si sea necesario señalar que dos meses después del triunfo castrista, varios profesores de la Universi-

dad del Zulia participaron en un levantamiento militar en esa ciudad en nombre de las banderías del nacionalismo dirigido por José Manuel Hernández. Este hecho derivó en la destitución del Rector Dr. Francisco E. Bustamante y la prisión de varios de sus profesores. (Carvajal, 1993, p. 270). En lo adelante, las nuevas autoridades universitarias designadas por Castro no se esmeraron en la reforma sino en la adulación al gobierno y su persona. A la Universidad de los Andes o de Mérida no le fue mejor. Su Rector el Dr. Caracciolo Parra fue destituido mediante lacónica comunicación. Al Dr. Parra

(...) se le estaba cobrando dos hechos, el uno, la pertenencia a la godarria local que, a través de sus doctores, había copado el claustro universitario. El otro, que con su proverbial verticalidad, Caracciolo Parra había documentado, en septiembre de 1892 [en la época en que Castro salió a defender el gobierno de Raimundo Andueza Palacio de la triunfante Revolución Legalista de Joaquín Crespo], (...) las tropelías que las tropas tachirenses, comandadas por Cipriano Castro, habían llevado a cabo en el recinto universitario. (op. cit., p. 273)

Las universidades, como otras ramas de la educación, mal vivieron

con presupuestos de estrechez apenas de unos cuantos miles de bolívares mensuales. Así las cosas, la Universidad de los Andes, por caso, “se vio reducida a su mínima expresión ya que se limitó a dos Facultades: la de Ciencias Políticas y la de Ciencias Eclesiásticas. Luego, hasta 1918, quedó reducida a “una simple Escuela de Derecho”. (op. cit., p. 276). En lo que toca a la Universidad Central de Caracas, las cosas no marcharon mejor. A ésta también le tocó el ayuno presupuestario y un irascible decreto presidencial de marzo de 1901 mediante el cual se expulsaba a veinticuatro estudiantes que habían promovido un desfile que ridiculizaba el militarismo del nuevo régimen. Este hecho le costó el cargo al Rector Santos Domínguez cuando desmintió por escrito la acusación empleada por el régimen para dar fundamento a las expulsiones. (op. cit., p. 277). Con todo, la resistencia estudiantil al castrismo se mantuvo. No es casual que sea este sector el primero en protestar contra Castro cuando se ausente del país por razones de salud. Luego de esas manifestaciones de diciembre, al parecer nada espontáneas, vendrá el golpe del Presidente Encargado contra Castro. El 19 de diciembre es la fecha de inicio del gobierno de Juan Vicente Gómez, de la llama-

da *Revolución Rehabilitadora*. En resumen, desde la fecha del *Pri - mer Congreso Pedagógico* y los primeros años del siglo XX, diversos aspectos de naturaleza económica, política y social “influyeron para quebrantar las posibilidades de que las nuevas ideas pedagógicas, presentes ya en el país, pudieran aplicarse debidamente al aparato educativo estatal.”(Ruiz, 1998, p. 91)

Ahora bien, al parecer de muchos, en 1909 se abría un nuevo rumbo y destino para la educación pública venezolana. Es el primer año del gobierno de Juan Vicente Gómez y nada advertía la dictadura que se impondrá a partir de 1914. En esos primeros años del gobierno de Juan Vicente Gómez tres prominentes intelectuales se destacan en la significativa tarea de recuperar la educación pública: los doctores Samuel Darío Maldonado, Trino Baptista y José Gil Fortoul

(...) quienes entre 1908 y 1912 ejercieron el Ministerio de Instrucción Pública y cuyo ciclo de notable acción se cerró con el ejercicio ministerial del doctor Felipe Guevara Rojas, (...)

La labor de los doctores Maldonado, Baptista y Gil Fortoul fue coherente, coordinada y gradual, respondió a una misma orienta-

ción y mantuvo positivos rasgos de continuidad. Esto quizás fue posible, por una parte, por la comunidad ideológica de tales dirigentes de la cosa pública en el ramo educativo, y por otra, porque el régimen gomecista, durante su primera fase, mantuvo una apertura que le hizo permeable y flexible ante las modernas corrientes de pensamiento y aún no se había enrumbado abiertamente por el derrotero de la brutal arbitrariedad y la cruel represión que lo caracterizaron luego. (op. cit., p. 91-92)

El Ministerio de Instrucción Pública lo preside el Dr. Samuel Darío Maldonado, médico educado en Europa. En la Memoria de 1909 el Dr. Maldonado propuso la necesidad de organizar las funciones escolares y su renta, pues a su juicio, el proceso educativo venezolano había involucionado. En consecuencia se tenía que construir edificios escolares, reformar la Escuela Normal, elaborar programas de formación para el trabajo, evolucionar hacia la Escuela Graduada. En suma, confesó su interés en “ganar en días lo que años se perdió en esta misma labor.”(Maldonado citado por Fernández Heres, 1981, p. 15-16). Afirmó Maldonado que nuestra existencia como nación exigía “imperiosamente el establecimiento siquiera en su forma más

simple, de la institución de la enseñanza.”(op. cit., p. 18). Reconoció con valentía que entre los dirigentes políticos y culturales había prevalecido un criterio simplista tanto de la instrucción obligatoria como de la función del maestro, en su mayoría sin título.”(op. cit., p. 19). Valga esta referencia para situar, de una vez por todas, nuestra situación educativa en los primeros años del siglo XX. Tan crítica era que el Dr. Maldonado propuso la aplicación de un “criterio reparador” para que nuestros planteles llegaran al número de mil, igualando al que había tenido en otra época.

Conviene señalar que Gil Fortoul formó parte de la generación que se formó bajo la influencia de Villavicencio y Ernst. Con este último cursó durante tres años y asistió a sus clases de Historia Natural. En su época de estudiante escribió artículos en diarios como *El Tiempo*, *El Constitucional*. Formó parte de la *Sociedad Amigos del Saber*. (Plaza, 1988, p.17) Entre 1891- 1899 vive en varios países europeos y antes de concluir el siglo XIX era autor de varias obras que le dieron reputación: *Filosofía Constitucional*(1890); *Filosofía Penal* (1891). La *Historia Constitucional de Venezuela*, una de sus

obras más importantes, la comenzó a publicar en 1906, por encargo del gobierno del presidente Ignacio Andrade (1898-1899). En 1910 regresa a Venezuela.

Hacia mediados de 1911 Gil Fortoul comienza su relación con Gómez, in iniciada por el gusto común entre ambos personajes hacia los caballos. (...)

Esta relación personal una vía fácil de acceso a altos cargos en el sector público. A fines de julio de 1911, Gómez reforma su gabinete, nombrándolo Ministro de Instrucción Pública, cargo que ejerce hasta el 29 de abril del año siguiente. En 1912 propone una un proyecto de reforma educativa calificado como muy avanzado para su época.” (op. cit., pp. 17-18)

Gil Fortoul había ya tratado el tema educativo. A partir de 1894 inició su colaboración en las páginas de *El Cojo Ilustrado*, importante publicación en la que se trataron temas literarios, económicos, científicos del país o de otras latitudes. Sus artículos aparecieron en la columna *Cartas a Pascual*, personaje imaginario a quien en estilo coloquial le exponía los más diversos temas desde la perspectiva europea, de las naciones modernas. En esas *Cartas a Pascual* no faltó la mordaz crítica de Gil Fortoul a la manera como funcionaban nuestros colegios y universidades. Afirmó, como otros

venezolanos del siglo XIX, que en Venezuela abundaban los doctores, mientras que era muy evidente la carencia de profesionales en las “ciencias experimentales y aplicadas”. Con lo que no hacía sino replantear una cuestión ya expuesta por nuestros ilustrados de la primera mitad del siglo XIX. En consecuencia, propuso Fortoul convertir nuestros Colegios Federales en Escuelas Nacionales de química, física, biología, agronomía, cría y comercio. Ahora bien, cuando aborda la educación de las élites, la universitaria, Fortoul propone que los jóvenes se eduquen en Inglaterra, Alemania y Francia, porque en estas naciones educarán su voluntad, el pensamiento y la elegancia. También recomienda España, Italia y Grecia, por ser fuentes de la cultura latina. La educación universitaria, sin duda, la concebía desde la perspectiva de las minorías. (Ruiz Calderón, 1997, pp. 57-58)

(...) Pero, en 1912, el problema que se planteaba era cómo abordar el mejoramiento de la educación de un país, no sólo la de un joven. Por ello, pese a destacar la calidad de la Universidad, expresa que la instrucción primaria es la base de todo el edificio educativo.

Dentro de los aspectos técnicos introducidos o continuados por Gil Fortoul, el más importante fue

darle a la formación de los maestros un sentido que la alejara del criterio de beneficencia. En su concepción educativa se manifiesta la necesidad de convertir la docencia en una profesión, con buena remuneración y con criterios de formación y selección como los de los médicos o los ingenieros. La falta de personal en la instrucción primaria, secundaria y técnica, así como de Bellas Artes, lleva a Fortoul a proponer la necesidad de contratar personal extranjero y enviar a los venezolanos a estudiar fuera. (op. cit, p. 59)

No era extraño entonces que Gil Fortoul expusiera en su Memoria de 1912 la tesis de la calidad y, con esto, se apartara de lo propuesto por su predecesor el Dr. Maldonado. (Fernández Heres, 1981, p. 43).

Dos sistemas principales se ofrecen al estadista que ha de organizar la enseñanza pública con medios forzosamente limitados: el uno, que sacrifica la calidad a la cantidad, consiste en multiplicar el número de planteles, aunque resulten imperfectos y dotados insuficientemente, a fin de llevar al mayor número de individuos y en el tiempo más corto los conocimientos más elementales; el otro, el limitar el número de planteles al de los que pueda fundarse y mantenerse bien dotados como para *dar una instrucción sólida e integral, pero necesariamente res-*

tringida a menor número de individuos. (Gil Fortoul, citado por Fernández Heres, 1981, p. 188)

Ese acento en la calidad, en tanto que orientación general de esa política educativa de consecuencias socialmente restrictivas, no se objetivó en avances significativos en alguna de las ramas del sistema escolar venezolano en las décadas que siguieron bajo la hegemonía liberal-positivista asentada en la riqueza petrolera. Carvajal nos resume las cinco líneas de acción de Fortoul:

(...) a) La concentración y graduación de la escuela. b) La elaboración e implantación de programas de estudio. c) La fijación de criterios para la práctica pedagógica, al definir la enseñanza como concéntrica, científica e integral y a la educación como intelectual, moral y física. d) Los criterios e iniciativas para mejorar la infraestructura de apoyo a la enseñanza: edificaciones, materiales de estudio, bibliotecas. e) Los planes de reformas de las Normales y de profesionalización del magisterio. (...) varios de estos lineamientos se inspiran en las propuestas y acuerdos del *Congreso de Municipalidades* de 1911. (Carvajal, 1993, p. 50).

men e inventario de nuestros problemas nacionales: sanidad, régimen hospitalario, renta, reforma del poder judicial y régimen penitenciario, obras públicas, comunicaciones y educación. Salamanca sostiene que en dicho Congreso la clase dirigente “efectuará una toma de conciencia histórica acerca del destino de una nación.”(Salamanca, 1991, p. 2). En lo que a educación se refiere se abordaron cuestiones como la escuela primaria, el perfeccionamiento del magisterio, la enseñanza agrícola, los textos escolares, las casas-escuelas, las escuelas de arte y oficio, la higiene escolar. En el *Congreso de Municipalidades* participaron intelectuales de valía: Pedro Emilio Coll, Luis Razetti, Pedro Manuel Ruiz; en él intervinieron los más connotados ideólogos del gomecismo: Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, Gil Fortoul y César Zumeta. Los proyectos y conclusiones del *Congreso de Municipalidades* bien pudieron ser el *programa de acción* inicial para nuestra transformación. No se asumió. Definida la dictadura en 1914 el entusiasmo inicial decayó.

En el aludido *Congreso de Municipalidades* de 1911 se hizo exa-

IV. Guevara Rojas: la contrarreforma en pos de la libertad absoluta de la educación

El Dr. Felipe Guevara Rojas se había incorporado el 30 de septiembre de 1911 a la Universidad Central de Venezuela en calidad de profesor de una cátedra creada para él: la de Anatomía Patológica. Años atrás, Guevara Rojas se había distinguido como el mejor estudiante de su promoción en 1902. Tales méritos le hicieron acreedor de una beca oficial de especialización en países como Inglaterra, Francia y Alemania. Que era un aventajado estudioso e investigador lo subraya, entre otros logros, haber sido *Miembro del Real Colegio de Médicos de Londres* e *Individuo de Número del Real Colegio de Cirujanos del Reino Unido*. (op. cit., p. 322). En abril de 1912, menos de un año después de su ingreso a la universidad, es nombrado Rector.

Al contrario de lo que pudiera pensarse, el nombramiento del Dr. Guevara Rojas no fue bien recibido por buena parte de sus colegas de la Escuela de Medicina, fundada y dirigida por el Dr. Pablo Acosta Ortiz, eminente científico y cirujano. Acosta Ortiz había sido Vicerrector de la Universidad y

médico de cabecera de Cipriano Castro. En la ocasión en que Guevara Rojas fue postulado para la dicha Academia de Medicina, se le negó el ingreso por mayoría de votos. Hizo erupción esa mezcla de celo académico y partidismo político que no escasea bajo las togas universitarias. Pero lo anterior no era sino un incidente más de algo mayor: el agrupamiento corporativo de sus colegas a quienes Guevara Rojas había señalado una como blandura en el cumplimiento de sus deberes académicos. (op. cit., pp. 323-324)

Lo anterior tal vez explique la inusual actitud de un grupo de estudiantes que recurrieron a la rechifla y a la violenta discusión en el acto de apertura del nuevo año lectivo. Por si fuera poco, en el mes de septiembre ocurrieron un conjunto de hechos que van a agravar la situación y determinan la medida del cierre de la Universidad en octubre de ese año de 1912: la medida de expulsión sobre dos estudiantes, solicitada por el Rector y aprobada en el acto por el Ministro de Instrucción Pública; la circular del Rector en la que pedía clara definición a los profesores sobre los hechos acaecidos; y, sobre todo, la solicitud de renuncia del Rector por los estu-

diantes junto a una enfática declaración de huelga. La medida de Gómez y sus asesores afectaba a lo más selecto de la sociedad venezolana. La medida de cierre se prolongará hasta 1915. A partir de ese año las diversas Facultades abrieron sus puertas siguiendo el modelo descentralizado que años antes había propuesto Guevara Rojas. El modelo suponía: el funcionamiento independiente de las *Escuelas Profesionales*; el sistema de concurso de oposición para designar al profesorado; la elevación a rango profesional de la carrera docente; y, la conversión de la Universidad en un verdadero centro de investigación científica. Sin duda, un modelo con aspectos novedosos. Hasta entonces los cátedráticos eran designados por el Ministro de Instrucción y la investigación gozaba de poca consideración.

Ahora bien, ¿por qué se prolongó por tres años el cierre de la Universidad? A las causas intrínsecas ya señaladas hay que agregar otra no menos importante relativa a la situación política para entonces. Es la época en que Gómez y sus más cercanos colaboradores preparan el ambiente para evitar la realización de las elecciones previstas para 1914; quieren procla-

mar a “Gómez único”. Así las cosas,

(...) el plan maestro que comienza a desarrollar la élite de intelectuales y políticos gomecistas para continuar detentando el gobierno durante los años 1913 y 1915 y las justificadas y cada vez más frontales críticas de los estudiantes al régimen [en la Revista Universitaria], explica que éste decidiera no reabrir las puertas de la Universidad durante tal período.”(...) no convenía permitir un espacio actuación política a los sectores universitarios. (op. cit., p. 358)

Hasta 1922 se prolongó ese modelo de universidad descentralizada. Del modelo de Guevara Rojas surgieron por decreto varias Escuelas: la Escuela Práctica de Medicina, la de Ciencias Políticas, las de Farmacia y Dentistería. Los concursos de oposición no se realizaron. Los profesores fueron escogidos de una terna presentadas por los Directores de las Escuelas al Ministro de Instrucción Pública. “En fin de cuentas, los profesores fueron escogidos directamente por Juan Vicente Gómez.” (op. cit., p. 363) Con todo, la educación superior fue la mejor tratada en el largo período de dominación gomecista. Las necesidades burocráticas de un Estado en expansión y la presencia en ella de los más lujosos apellidos de la

élite gobernante explican esto. De esa universidad gomecista, tanto en 1919 como en 1928, emergerán los líderes civiles que en alianza con los jóvenes oficiales egresados de la Academia Militar cuestionaron con programas la vigencia de la tesis positivista del “gendarme necesario”.

Con variantes significativas en su actuación, sobre todo en lo que concierne a la función del Estado en materia educativa, Guevara Rojas continuó la política de la mejora de la calidad de la enseñanza establecida por Gil Fortoul (1911-1913), concepción que “asume y profundiza” en razón de la crisis presupuestaria que produjo entre nosotros la Primera Guerra Mundial. Tan inflexible fue en esto de los requisitos a los colegios que disminuyó el número de escuelas: 775 en todo el país, de las cuales sólo 56 eran graduadas (op. cit., pp. 81-82). Dentro de esa su preocupación por la mejora de la calidad educativa se inscriben iniciativas como las que siguen: la provisión de cargos para maestros y profesores por concurso e incremento salarial según la categoría y los años de servicio, la insistencia en la calidad de la educación y no en su expansión. (op. cit., p. 83). Hasta aquí las continuidades. También emprende políticas con-

tradictorias: si Maldonado, su antecesor, había propuesto la descentralización de la renta educativa, Guevara Rojas estuvo conforme con su centralización en el Ministerio de Hacienda. Ahora bien, como no cree en el principio liberal democrático de la difusión de la instrucción con la fuerza del Estado - y esto es un aspecto que lo distancia de sus predecesores -, como cree más en la efectividad de la “iniciativa espontánea de los mismos interesados” en educarse, a instancia suya el Ejecutivo Nacional solicitó ante la Corte Federal y de Casación, el 30 de noviembre de 1914, la derogación de buena parte del articulado del Código de Instrucción Pública de 1912 por considerar que muchos de sus artículos colidían con la libertad de enseñanza garantizada en el artículo 22 de la Constitución.

(...) En increíble alarde de rapidez, el 14 de diciembre del mismo año la Corte falló a favor de la tesis del Ejecutivo, derogando numerosos artículos del Código vigente. Ante tal circunstancia, apenas cinco días después, el 19 de diciembre de 1914, se promulgó el Decreto Orgánico de la Instrucción Nacional que respondía a la nueva filosofía oficial.

Posteriormente, en 1915, se promulgó un aluvión de leyes

que articulaban el nuevo sistema de educación nacional. (op. cit., p. 84).

Por supuesto que toda esta inversión de lo que había sido nuestra tradición liberal contó con el apoyo del Presidente encargado, el Dr. Victorino Márquez Bustillo. Se había alterado toda la filosofía política que había predominado desde nuestra existencia como República. El liberalismo irrestricto nos llevó a la aprobación de la tesis de la *libertad absoluta* de la educación. Desde ese momento,

Toda persona en el pleno ejercicio de sus derechos civiles, puede fundar establecimientos docentes y enseñar cualquier ramo de los conocimientos, sin necesidad de plena licencia, ni sujeción a reglamentos, programas, métodos o textos oficiales. (op. cit., p. 85).

El Dr. Guevara Rojas consideró que el Código de Instrucción derogado era la expresión de un monopolio indebido ejercido por el Estado que coartaba, cercenaba, y vigilaba en demasía la enseñanza privada. Eso era antidemocrático.

Ahora bien, con todo y su liberalismo a ultranza, Guevara Rojas reservó para el Estado el control terminal de esa enseñanza privada

liberada del control del Código derogado. Guevara Rojas separó la función docente de la examinadora. El Estado controlaba el momento de la evaluación mediante obligatorias pruebas escritas y orales bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Instrucción. La enseñanza era libre pero no la entrega de títulos y certificados de suficiencia.

Pero, ¿ejercía monopolio el Estado?. El enfoque del ministro era, sin duda, “una exageración, planteada desde una óptica excesivamente liberal. Por cuanto sí existían para ese entonces escuelas y colegios particulares, es más, durante años anteriores varias de esas instituciones recibían subvenciones estatales.” (op. cit., p. 86).

Andrés Lasheras sostiene que ese principio democrático se hallaba ahogado “en un nivel más profundo”. Guevara Rojas, según este autor, “pretende dar la batalla en una sola área del sistema político, dejando intacta la concepción global del Estado.” (Andrés Lasheras, 1997, p. 103). Y como en última instancia esa libertad de enseñanza fue entendida por el ministro como “colaboración de la iniciativa privada con el Gobier-

no”, “el régimen de libertad de enseñanza no dejaba fuera de juego al Estado.” (op. cit., p. 106). Toda esa reforma de Guevara Rojas se plasmó en la primera *Ley Orgánica de Instrucción* de 1915.

Según Mudarra se avanzó en la transformación de nuestra estructura educacional. Así entonces, hay un cierto impulso en la primaria urbana, en la carrera del profesorado de Secundaria Normal y Superior, en la creación del cuerpo técnico del Consejo Nacional de Instrucción, en la clasificación de los títulos, etc. (Mudarra, 1978, pp. 97-99). Entre las creaciones de entonces destaca una: la *Escuela Normal de Hombres*, que comienza sus actividades en 1913. Nos cuenta Félix Losada, ilustre educador egresado de ella, que sus alumnos fueron seleccionados mediante concurso celebrado del 5 al 10 de septiembre de 1913. La idea del ministro era escoger dos alumnos por cada Estado. Pocos asistieron a la convocatoria. La *Escuela Normal de Hombres* de Caracas inició sus actividades con trece alumnos el día 13 de octubre. (Losada, 1960, p. 31). Esa menguada matrícula será la característica de nuestras Escuelas Normales en las décadas del 20 y 30. El mismo Losada nos informa que

en 1936 “sólo había una inscripción de 321 alumnos en las pocas Escuelas Normales existentes”. (op. cit., p. 58). Para dirigir esa Escuela Normal el gobierno contrató al Licenciado en Letras Ernest Cachin, profesional de origen suizo. Mientras llegaba de Europa la dirección de la *Escuela Normal de Hombres* estuvo a cargo de Don José Ramón Camejo, quien ostentaba el cargo de Subdirector. Afirma Losada que el Licenciado Cachin impresionó gratamente a esos trece alumnos por su vasto talento, su serenidad y su cultura extraordinaria.”. No obstante lo anterior el Licenciado Cachin duró muy poco en el cargo.

No tuvimos tiempo para acomodarnos a su nueva forma de enseñanza, sin el empleo de tesis cortas para la memorización, ni del libro de texto, tan exageradamente usado. Verdad que nos faltaba entrenamiento para lograr captar ideas profundas, basándose en conferencias; pero la culpa fue del sistema de nuestra época, acostumbrados como estábamos a la fatal enseñanza de lecciones aprendidas en el libro.

Don Ernest Cachin conocía perfectamente el francés, el italiano, el alemán, el latín, el griego, el sánscrito. Hablaba inglés y español, y conocía el ruso y varios dialectos europeos. Sus ideas modernistas sobre la educación lo llevaron a darnos entera libertad de ac-

ción, y hasta permitirnos la salida del internado en horas no lectivas. Nos dictaba conferencias; nos enseñaba académicamente (...). *Pero nuestro medio le fue hostil; no cuajaron sus ideas entre los grupos de envidiosos*; no pudo adaptarse a nuestra vida, signada con el mal de una época de largos ensayos, y tuvo que regresar a Europa, quizás un poco desencantado. Todavía éramos muy jóvenes para comprender las razones de su retiro. (op. cit., p. 32)

Al poco tiempo de comenzar las labores de la *Escuela Normal de Varones* el gobierno de la república de Chile ofreció varias becas para los que quisieran seguir estudios normalistas en la ciudad de Santiago. Eso fue en marzo de 1914. A Chile fueron Félix Armando Nuñez Beauperthuy, Rafael Alvarado y Alberto Escobar Lara, de la Escuela Normal de Varones; se agregaron Alirio Arreaza y Luis Gotberg, de otros planteles educacionales de Caracas. La mayoría de ellos se destacaron como educadores en Venezuela o en Chile. Alirio Arreaza hará labor profunda como docente y en la organización y educación de nuestro magisterio en las filas de la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (1932) y, luego, en la *Federación Venezolana de Maestros* (1936).

(...) Alvarado [Rafael] y Jones Parra siguieron cursos de milicias, regresando al país con sus presillas de Teniente. Alvarado, revolucionario del año 28, junto con los estudiantes universitarios, y ya ascendido a Capitán de Artillería en Venezuela, falleció cargado de grillos, en el Castillo de Puerto Cabello. (op. cit., p. 33)

V. Rubén González: reforma a la contrarreforma de Guevara Rojas

La temprana muerte del doctor Felipe Guevara Roja llevó al Ministerio de Instrucción al doctor Carlos Aristimuño Coll, abogado y diplomático que presentó la Memoria correspondiente a las actividades de 1916. Le continuó en el cargo el doctor Rafael González Rincones, quien presentó las Memorias correspondientes a los años que van de 1917 a 1921. Todo aquí fue rutina. A González Rincones le sucedió el periodista José Ladislao Andara, cuya muerte repentina llevó a ese cargo al doctor Rubén González, para entonces destacado funcionario del Ministerio de Hacienda que había conocido el exilio luego de la caída de Cipriano Castro en 1908.

Mientras González Rincones había asentado en la Memoria correspondiente al año 1921 que se

había demostrado “la suficiencia de cada aspirante a Certificados Oficiales en exámenes rigurosos que comprenden pruebas escritas, orales y prácticas”(González Rincones, citado por Fernández Heres, 1981, p. 900), por lo que se podía decir con satisfacción “que la Instrucción Primaria se encausa definitivamente por rumbos que en época cercana la elevarán al mismo nivel de las naciones más civilizadas.”(ibidem), otro juicio, y muy distinto, tendrá de la misma el doctor Rubén González, Ministro de Instrucción desde el 5 de septiembre de 1922.

Sin lugar a dudas, con Rubén González se inicia un nuevo rumbo, una reforma de esa contrarreforma que encabezó el doctor Guevara Rojas. Así, frente al lamentable panorama que exhibía la educación nacional, Rubén González consideró que se necesitaba “algo más fundamental que corregir vicios en la aplicación de las leyes y hacer que éstas se cumplan estrictamente, para lograr una verdadera y completa organización del ramo”. (González, citado por Fernández Heres, 1981, p. 943)

Como suele suceder, y muy al contrario de lo afirmado por los ministros que sucedieron a Guevara Rojas, los problemas de la

Primaria continuaron: carencia de locales adecuados y de escuelas graduadas; escaso material de trabajo y mobiliario, a tal punto que “el alumno debía, por lo general, cargar con su silla o banquito para la escuela.” Es todavía una escuela que “se limita a suministrar conocimientos elementales como consecuencia de una enseñanza rutinaria y carente de interés para los educandos”. (Mudarra, 1978, p. 97)

La *Ley* presentada por González Rincones en el año 1921 no introdujo modificaciones de fondo a esa otra del año 1915. En general los ministros que se ocuparon de la Instrucción siguieron los lineamientos establecidos por Fortoul y Guevara Rojas. Los cambios vinieron ocho años después, en 1922, cuando al *Ministerio de Instrucción Pública* llegue el Dr. Rubén González (1922-1929).

(...) Es necesario – afirmó Rubén González- ante todo y por sobre todo, tener una legislación adecuada a nuestras particulares modalidades y circunstancias, que no tropiece, como sucede con la actual, con los inconvenientes de orden práctico que la hicieron nula, la más de las veces, y generalmente ineficaz. Se impone, pues, una reforma de la legislación de instrucción pública. El régimen actual tiene muchas cosas buenas

que es necesario conservar porque son progresos efectivos; pero encierra también muchas disposiciones exóticas que no están de acuerdo con nuestro medio y circunstancias y es lógico y prudente desechar éstas para establecer otras más adecuadas prácticas. (González, citado por Fernández Heres, 1981, p. 943)

La *Ley Orgánica de Instrucción Pública* de 1924 fue su respuesta a esa situación. De los Ministros del gomecismo, es el que sobresale por dar cabida y promover él mismo las reivindicaciones socioeconómicas del magisterio. Hubo avances, es cierto, “pero a pesar de ellos, la realidad sustancial del maestro no cambiaría, (...) Una dictadura como la gomecista, basada en una articulación de lealtades personales, no podía hacer grandes excepciones en este campo.” (Carvajal, 1993, pp. 114-115)

Donde Rubén González va a corregir entuertos es en el concepto de *libertad de enseñanza* vigente entonces. En su opinión,

(...) de haberse seguido la irregular práctica que se venía desarrollando al amparo de un principio mal definido y peor interpretado, según la cual los estudiantes se preparaban por sí y ante sí para los exámenes nacionales que debían rendir, hubiera resultado el lento aniquilamiento de los estudios en Venezuela, y,

probablemente, a la postre, la formación de un grupo de profesionales sin la preparación científica suficiente y sin la cohesión intelectual y moral que sólo pueden dar los institutos docentes bien organizados. Y todo porque, de la disposición legal que permite a los particulares fundar establecimientos docentes y⁷ dedicarse a enseñar, se había concluido, de un modo que puede calificarse de simplista, que en Venezuela pueden hacerse los estudios sin maestro. Nada más absurdo que ese principio de la libertad de la libertad de enseñanza, si es así como debe interpretarse; pero el absurdo ha estado en la interpretación y no en el concepto del legislador. (...)

(...) La Ley considera, y no podría ser de otro modo, que el estado debe tener la constancia de que es una persona competente y responsable quien da dichas certificaciones y que en el aprendizaje respectivo se ha cumplido el plan oficial de estudios que por razones de orden público y social, incontrovertibles, ese mismo Estado ha establecido para la obtención de los certificados y títulos oficiales que sólo él puede otorgar, bajo graves responsabilidades.(...) la libertad de fundar institutos docentes no podrá llegar nunca hasta el extremo de que quien lo establezca, derogue o invalide ninguno de los principios que, fundamentalmente, estatuyen las leyes de instrucción. Esa libertad no podrá jamás ser fuentes de antinomias dentro del sistema legal de esas mismas leyes: en los institutos particulares los alumnos tendrán que aprender, forzosamente, por lo menos, las materias consideradas como de indispensable conocimiento (...), porque este punto está ligado a una grave cuestión de orden social que el estado no puede delegar en otras manos: el concepto de idoneidad

profesional(...) (González, citado por Fernández Heres, 1981, pp. 944-946)

Si se educaba para obtener títulos o certificados oficiales –afirmó Rubén González- la instrucción impartida por los institutos oficiales y particulares era pública y por tanto sometida al control del Estado. En virtud de lo anterior, “la inspección del estado debe abarcar todos los establecimientos de instrucción pública, mientras que la instrucción privada sólo podría ser inspeccionada en cuanto al orden público, a las buenas costumbres y a la higiene y la estadística escolares.” (op.cit., 946-947). Puesto en esa línea, Rubén González restableció la obligación de los alumnos - en especial los de institutos privados- de asistir a clases. O sea que (...) “el gran cambio en la concepción y política educativas con respecto a la etapa iniciada por Guevara Rojas estribó a la vuelta a la tesis del control minucioso por parte del Estado de todo el proceso educativo.” (Carvajal, 1993. p.115)

Como es de suponer, y en efecto fue así, esta vez la Iglesia Católica no estuvo de acuerdo con la orientación de esa reforma a la “*contra-reforma*” de Guevara Rojas. El

Arzobispo de Caracas, Felipe Rincón González y el Nuncio Apostólico, Monseñor Cortessi, acudieron al propio Juan Vicente Gómez y solicitaron que la doctrina cristiana se incluyera como obligatoria. (Ministerio de Educación, 1976, pp. 87-89). Por supuesto que también protestaron el sometimiento de la educación privada al Estado establecida en la nueva *Ley* de 1924 y, como era de esperar, defendieron el principio absoluto de la libertad de enseñanza. Como el Ministro Rubén González defendió su *Ley* y se impuso, el Arzobispo de Caracas procedió a demandarla ante la Corte Federal y de Casación. (op. cit., p.p 93-103). Perdió; esta vez otras corrientes se movían en las esferas del poder. El alto tribunal no consideró que se estaba violando el principio de la *libertad de enseñanza*.

Es cierto que en los primeros años del gobierno de Gómez hubo como un intento de revalorización de la función educativa del Estado y no menos un reconocimiento del carácter científico de la pedagogía. A lo anterior hay que agregar un claro interés en desarrollar las facultades del niño a la manera integral planteada por Spencer, o sea atendiendo a su de-

sarrollo físico, intelectual y moral, tarea ésta que requería mejores maestros en su condición intelectual y social. Pero esa orientación progresista plasmada por Gil Fortoul no halló continuidad en Guevara Rojas y los ministros que le sucedieron. Un equivocado concepto de la *libertad de enseñanza* nos trajo peores males que el ministro Rubén González trató de enfrentar. Con todo, Rubén González estuvo al frente de la educación hasta 1929. Muy poco se podía avanzar si la renovación no era cuestión prioritaria de todo el equipo de gobierno, de la sociedad y de los maestros. Juan Vicente Gómez tuvo ministros de la Instrucción que expusieron una real preocupación por la educación, tal es el caso de Maldonado, Fortoul, Rubén González. Pero lo cierto es que esa preocupación no era compartida por el amo de Maracay ni había sociedad organizada que la impulsara ni maestros instruidos y organizados que la defendieran. De esa voluntad de reforma educativa que algunos ministros expusieron que en los años en que él estudió en la Escuela Normal de Varones de Caracas, Gustavo Adolfo Ruiz nos dice lo siguiente:

Nada de esto pervivió, (...) el más rutinario estilo volvió a reinar en las

aulas y(...) no se pensó más en criterios pedagógicos como soporte de la labor docente, [esto] es verdaderamente asombroso.

Y el estupor es aún mayor al entender que la discontinuidad fue tal, que cuanto ocurrió en el área de la educación entre los últimos años del pasado siglo y los primeros de éste, quedó prácticamente sepultado. Tan es así que *quienes concurrimos a las escuelas normales a mediados de la década del treinta y nos iniciamos en el magisterio hacia fines de la era gomecista, jamás supimos que hubiera habido en Venezuela un Congreso Pedagógico, ni tuvimos la más remota idea de que, (...), se hubiera generado en el país una reforma educativa de tanta significación y magnitud.*

La causa de esta ausencia de memoria de tales acontecimientos estuvo en el grave deterioro que sufrieron las instituciones fundamentales del país al entronizarse (...) el gomecismo. (Ruiz, 1998, pp. 100-101)

En 1932 el gomecismo continuaba en el poder. Pero en ese año, un grupo de maestros dirigidos por los educadores Luis Beltrán Prieto Figueroa y Miguel Suniaga fundan la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP)*; fue un 15 de enero. Desde ese mes y año comenzó una brillante y no menos heroica lucha por la educación de las mayorías, condición insoslayable de toda superación nacional.

Referencias

- Andres Lasheras, J. (1997). Educación y Estado en Venezuela: Historia de las Bases Ideológicas. *Cuadernos de Educación*, N° 16.
- Bigott, L. A. (1995). Ciencia, Educación y Positivismo en el Siglo XIX Venezolano. *Estudios, Monografías y Ensayos*. N° 169.
- Carvajal, L. (1993). *Educación y Política en la Venezuela Gomecista (1908-1935)*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Central de Venezuela.
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de Cien Años. (La Educación Venezolana. (1830-1980). Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación
- Grisanti, A. (1933). *La Instrucción Pública en Venezuela. (Época Colonial, La Independencia y Primeros Años de la República, Época Actual)*. Barcelona: Araluce.
- Harwich Vallenilla, N. (1992). El Modelo Económico del Liberalismo Amarillo. Historia de un Fracaso. 1888-1908. En *Política y Economía en Venezuela 1810-1991*. (Varios autores). Caracas: Fundación John Boulton.
- Losada, F. (1960). *Una Escuela Normal (Apuntes Históricos y Metodológicos)*. Madrid: Talleres Gráficos Mariano Galve.
- Luque, G. (2001). La Reforma Educativa con Guzmán Blanco; Progresos y Límites. En *Momentos de la Educación y la Pedagogía Venezolana*. (p. 116) Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Rubén González. (Documentos Relacionados con su actuación pública)*. Caracas: autor.
- Mudarra, M. (1978). *Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela*. Caracas: Publicaciones Mudbell.

- Pino Iturrieta, E. (1974). *Castro. Epistolario Presidencial (1899-1908)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Plaza, E. (1988). José Gil Fortoul. (1861-1943). *Estudios, Monografías y Ensayos*. N° 109.
- Rodríguez Campo, M. (1977). *Venezuela 1902, La Crisis Fiscal y el Bloque (Perfil de una Soberanía Vulnerada)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ruiz Calderón, H. (1997). *Tras el Fuego de Prometeo (Becas en el Exterior y Modernización en Venezuela, 1900-1996)*. Mérida: Nueva Sociedad.
- Ruiz, G. (1998). *Primer Congreso Pedagógico Venezolano, 1895*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Salamanca, L. (1991). *Primer Congreso de Municipales de Venezuela*. [Prólogo]. En *Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Urbaneja, D. B. (1978). Introducción al Sistema Político Venezolano. [Separata]. *Revista Politeia*. N ° 7, p. 50.
- Urbaneja, D. B. (1992). *Pueblo y Petróleo en la Política Venezolana del Siglo XX*. Caracas: Ediciones Cepet.
- Velásquez, R. J. (1977). *La Caída del Liberalismo Amarillo (Tiempo y Drama de Antonio Paredes)*. Caracas: Ediciones Roraima.