

El estado docente venezolano: ¿tutor totalitario?

Carmelo Urso
Colegio Nuestra Señora de Pompei. Caracas. Venezuela
carmelourso1@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone analizar las características del Estado Docente, construido por la Revolución Bolivariana desde 1999. Dicho análisis parte de un punto de vista interdisciplinario, que abarca variables filosóficas, epistemológicas, históricas, políticas, pedagógicas, andragógicas y psicológicas. Como brazo educativo del “Totalitarismo del siglo XXI”, dicho Estado Docente no tiene como propósito la autorrealización del individuo o la producción de conocimiento. Su misión es colonizar la subjetividad del individuo y conducirlo a un estado de fanatismo o sumisión, a fin de que sea incapaz de rebelarse contra el sistema que le oprime

Palabras clave: Totalitarismo del Siglo XXI, Socialismo del Siglo XXI, Estado Docente, sistema educativo venezolano

The Venezuelan Teaching State: a totalitarian tutor?

Abstract

This article sets out to analyze the characteristics of the totalitarian Teaching State, built by the Bolivarian Revolution since 1999. This analysis starts from an interdisciplinary point of view, which includes philosophical, epistemological, historical, political, pedagogical, andragogical and psychological variables. As an educational arm of "Totalitarianism of the XXI century", the Venezuelan Teaching State does not have as its purpose the self-realization of the individual or the production of knowledge. Its mission is to colonize the subjectivity of the person and lead him to a state of fanaticism or submission, so that he is incapable of rebelling against the system that oppresses him.

Keywords: Totalitarianism of the XXI Century, Socialism of the XXI Century, Teaching State, Venezuelan educational system.

L'Etat enseignant vénézuélien : un tuteur totalitaire ?

Résumé

Cet article vise à analyser les caractéristiques de l'État enseignant, construit par la Révolution bolivarienne depuis 1999. Cette analyse part d'un point de vue interdisciplinaire, qui inclut les variables philosophiques, épistémologiques, historiques, politiques, pédagogiques et psychologiques. En tant que bras éducatif du « totalitarisme du XXI^e siècle », cet État enseignant ne vise pas à réaliser l'individu ou la production de connaissances. Sa mission est de coloniser la subjectivité de l'individu et de le conduire à un état de fanatisme ou de soumission, de sorte qu'il soit incapable de se rebeller contre le système qui l'opprime.

Mots clés : Totalitarisme du XXI^e siècle, Socialisme du XXI^e siècle, État enseignant, Système éducatif vénézuélien

I. El Totalitarismo del Siglo XXI

La Venezuela de 2020 está regida por un sistema totalitario. Diversos autores han estudiado el fenómeno y lo han definido desde distintas ópticas. Caldera¹ señala que “Venezuela vive en situación de dictadura constitucional, sometida a un régimen hegemónico y despiadado (...) al que denominaremos como Totalitarismo del Siglo XXI”; categoría que en el marco de este artículo actualiza la noción de “Socialismo del Siglo XXI”, que se considera superada. Osorio² destaca que “el socialismo venezolano es un modelo totalitario y la finalidad desde sus comienzos fue el control absoluto de la sociedad”. Aunque llegó al poder por vía comicial en 1999, tal sistema abolió la separación de poderes, conculcó las libertades individuales, destruyó la empresa privada, usurpó la

¹ J. Caldera, "Totalitarismo del siglo XXI en Venezuela: La relación de identidad entre chavismo, nazismo y fascismo a partir de la aplicación de la distinción amigo-enemigo y el concepto de dictadura soberana o plebiscitaria de Carl Schmitt". *Revista Democracia Actual*. Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia. Bogotá, diciembre, no. 2, (2017), 152.

² L. Osorio, “El socialismo totalitario en Venezuela: pobreza y control social” en *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Ciudad de México, julio-diciembre. Año XIV, no. 28. (2019), 152.

economía y sometió a las masas a un tutelaje inhumano ahí toda violencia, hambre y pobreza extrema. Martínez³ evoca un oxímoron de Talmon⁴ y la denomina “democracia totalitaria”.

La Iglesia católica, a través de un documento de la Conferencia Episcopal Venezolana⁵, ha declarado que la nación suramericana vive “en un régimen totalitario e inhumano en el que se persigue la disidencia política con tortura, represión violenta y asesinatos”. A esto se suma “la presencia de grupos irregulares bajo la mirada complaciente de las autoridades civiles y militares, la explotación irracional de recursos mineros que destruye amplias extensiones del territorio venezolano, el narcotráfico y la trata de personas”. Garavini⁶, que define al régimen como “totalitarismo fallido”, le atribuye al actual estado venezolano las siete características que, según el sociólogo ruso Lev Gudkov, definen a los sistemas totalitarios:

- 1) La simbiosis del partido de gobierno con el Estado.
- 2) Un consenso societal obligado, creado a través del monopolio en los medios de comunicación, combinado con una estricta censura. Esto crea las condiciones para la movilización de la población de acuerdo a las decisiones del Partido-Estado.
- 3) El terror de Estado a través de la policía política, de servicios especiales y de estructuras paramilitares extrajudiciales. La existencia de la policía secreta y los campos de concentración en combinación con la propaganda oficial y la producción cultural hegemónica crean las condiciones para el llamado “doble pensamiento” y la “posverdad”.
- 4) La militarización de la sociedad y de la economía. La movilización forzosa de la sociedad, que supuestamente estaría dirigida para preparar a la población a enfrentar el enemigo externo, en realidad sirve para entrenar a la población a llevar a cabo las órdenes del régimen.
- 5) Una economía centralizada y colectivista que inevitablemente conlleva a la escasez crónica de productos, servicios e información. Escasez que no es sólo producto del fracaso del sistema sino también una forma de organizar el acceso a los bienes y servicios a través de estructuras controladas por el régimen.
- 6) Un estado crónico de pobreza. El totalitarismo se fortalece bajo condiciones de pobreza creciente, cuando una amplia faja de la población no tiene proyectos ni esperanza en un futuro mejor y sólo espera

³ M. Martínez, “El concepto de democracia totalitaria en Talmon y su pertinencia en nuestros tiempos”, en *Politeia*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, julio-diciembre, vol. 34, núm. 47, (2011),114.

⁴ J. Talmon, *Mesianismo político* (México: Aguilar, 1956), 2.

⁵ Redacción Europapress, “La Iglesia venezolana critica el “régimen totalitario e inhumano” de Maduro”, en *Europapress*. 11 de enero (2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/internacional/noticia-iglesia-venezolana-critica-regimen-totalitario-inhumano-maduro-20200111142356.html>

⁶ S. Garavini: “¿Totalitarismo en Venezuela?” en *El Universal*. 29 de agosto (2018). Recuperado de: <https://www.eluniversal.com/el-universal/18920/totalitarismo-en-venezuela>

soluciones a través de alguna extraordinaria medida política proveniente del régimen. El totalitarismo se sostiene manteniendo un muy bajo nivel de vida. 7) Una población básicamente estática, con estrictos límites a la movilidad social vertical y horizontal, exceptuando la realizada por el régimen por sus propios intereses⁷.

¿Cómo llegó a Venezuela a semejante situación? Los factores son múltiples, complejos. Se incubaron durante décadas y eclosionaron a inicios del siglo XXI. Abarcan desde la dinámica económica y sociopolítica hasta la corriente epistemológica que ha predominado en el sistema educativo venezolano durante el último medio siglo. Tal paradigma es el sostén ideológico del Estado Docente que ha imperado en la nación desde 1946 y se ha consolidado como maquinaria para ideologizar. Sistema progresivamente perverso que comenzó como mecanismo de “justicia social” y devino, con el paso del tiempo, en implacable tutor totalitario.

II. El Tutor Totalitario: maquinaria ideologizante que imparte y perpetúa tiranía

“Tutor” es vocablo de origen latino. Deriva del verbo *tueri* que significa “vigilar, proteger”. Un “tutor” es aquel que se encarga de un menor de edad o una persona incapacitada judicial o mentalmente: administra sus bienes, le provee alimentación y le representa legalmente, *pues no se vale por sí misma*⁸. En ciertos países, cuando el patrimonio del tutelado lo permite, el tutor tiene derecho a una retribución fijada por un juez. El término se usa en educación como sinónimo de “docente”. Pero desde la perspectiva pedagógica y andragógica del siglo XXI, esa equivalencia resulta inadecuada. Docente, sustantivo de raíz latina, significa “guía, orientador”. Y no es lo mismo “tutelar” (que implica gobernar y vigilar a alguien que no puede valerse a sí mismo) que “orientar” (que implica guiar a alguien para que se autorrealice y valga por sí mismo). En tal caso, “ductor” (“guía” según RAE⁹) resulta mucho mejor sinónimo de “docente” que “tutor”.

El Estado Docente que se instauró en Venezuela en 1946, tras el triunfo de la llamada “Revolución de Octubre”, actuó más como un “tutor” sobreprotector, como capataz ideologizador, que

⁷ S. Garavini, “¿Totalitarismo en Venezuela?”, El Universal. 29 de agosto (2018). Recuperado de: <https://www.eluniversal.com/el-universal/18920/totalitarismo-en-venezuela>

⁸ Conceptosjuridicos.com, “El Tutor legal”, (2018). Recuperado de: <https://www.conceptosjuridicos.com/tutor-legal/#:~:text=Un%20tutor%20legal%20es%20la,funciones%20correspondientes%20a%20la%20tutela>.

⁹ RAE, “Ductor, ra”, Actualización de (2019). Recuperado de: <https://dle.rae.es/ductor>

como un “ductor” orientador. En tal sentido, Fernández Heres¹⁰ señala que “el régimen político que gobernó a Venezuela entre 1946 y 1948 hizo expresas manifestaciones de ejercer acentuado control del sistema educativo”. Esta actuación tuvo su máxima expresión en los artículos 54 y 55 de la Constitución de 1947, en los que se consagraron los conceptos de “Estado Docente” y “Escuela Unificada”, y en la Ley Orgánica de Educación de 1948, que desarrollaba el ideario de dicha Carta Magna.

El artículo 54 establecía que la educación nacional era un proceso integral, cuyo tutelaje abarcaba la programación académica de todos los ciclos educativos, desde el jardín de infantes hasta la universidad (a la que negaba autonomía). El artículo 55 imponía como función exclusiva del Estado la formación del profesorado y el magisterio nacional. Fernández Heres¹¹ señala que tal hecho “fue señal inequívoca que (...) ponía en evidencia la intencionalidad del gobierno en materia de ideologización, por la acción del magisterio formado *ad hoc*”.

El promotor de este programa ideologizador fue Luis Beltrán Prieto Figueroa, miembro de la “Junta Revolucionaria de Gobierno” instaurada en 1945 y presidida por Rómulo Betancourt, tras el derrocamiento del gobierno democrático de Isaías Medina Angarita. En “El Estado Docente”, Prieto Figueroa¹² ratifica una tesis que presentó en la Convención Nacional del Magisterio de 1943: “es inconcebible que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y formación de la conciencia de los ciudadanos”. Así, el Estado debe intervenir, “por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación”. Es decir: la “doctrina política del Estado” debe regir la educación y salvaguardarla del “abandono” que implicaría dejarla bajo la libre iniciativa, (o, mejor dicho, “capricho”) de los “particulares”, término que engloba al sector privado y la sociedad civil organizada de las regiones.

Pese a ser un fervido defensor de la idea del Estado Docente, Prieto Figueroa señala los peligros que entraña dejar en manos del Estado el monopolio de la educación:

¹⁰ R. Fernández Heres, “Ideologización, libertad de enseñanza y autonomía universitaria en Venezuela” en *Revista de Pedagogía*. Caracas, septiembre-diciembre (2007), 388

¹¹ R. Fernández Heres, “Ideologización, libertad de enseñanza y autonomía universitaria en Venezuela” en *Revista de Pedagogía*. Caracas, septiembre-diciembre (2007), 389

¹² L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006), 27.

Si el Estado es fascista, la escuela es fascista. Si el Estado es nazista, la escuela es nazista. Si el Estado es falangista, la escuela es falangista. Y si es democrático, la orientación de la escuela necesariamente tiene que ser democrática.¹³

El autor omite decir qué pasaría con la escuela en sistemas socialistas o comunistas, pero, dada la lógica implacable de su silogismo, es fácil prever el resultado. Los hechos que signan la realidad de la Venezuela tutelada por el “Socialismo del siglo XXI” corroboran los razonamientos del autor y reflejan el grave peligro que corre una nación cuando convierte su sistema educativo en maquinaria ideologizante, en tutor totalitario que imparte y perpetúa tiranía.

Años más tarde, Rómulo Betancourt¹⁴ se distanció de esta postura en los siguientes términos: “La tesis del Estado Docente, muy en boga en 1946, ahora no la enarbola ningún pedagogo de filiación democrática. El monopolio de la educación por el Estado es sistema privativo de los regímenes totalitarios”. Para el expresidente de la República, electo en 1958, “en las sociedades libres y pluralistas coexisten, sin pugna, los institutos públicos y privados de educación”.

III. La epistemología imperante en el sistema educativo, como forma de construcción del proceso de socialización en Venezuela. El Estado Docente como dominador epistemológico

Para Ceberio y Watzlawick¹⁵ “epistemología es la rama de la filosofía que se ocupa de los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo”. Jaramillo Echeverri¹⁶ afirma que “la adquisición de conocimiento se fundamenta en vivencias provistas por el mundo de la vida, en la cotidianidad del sujeto”. Y añade que la verificación de esas vivencias y la validez de los conceptos surgidos de tal interpretación, estableciendo causas y comprensiones, “es sobre lo que la epistemología legisla”.

¹³ L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006), 27.

¹⁴ R. Betancourt, *El 18 de octubre de 1945: Génesis y Realizaciones de una Revolución Democrática* (Barcelona: Seix Barral, 1979), 4.

¹⁵ M. Ceberio y P. Watzlawick, *La Construcción del Universo* (Barcelona: Herder, 1998), 10.

¹⁶ L. Jaramillo Echeverri, “¿Qué es la epistemología?”, en *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, agosto (2003), 174-178. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>

En cuanto al concepto de “socialización”, Lucas¹⁷ lo define como el proceso por el que “un individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia. Es decir, socialización es el proceso de adquisición de una cultura”. La socialización se lleva a efecto, sobre todo, gracias a los procesos de enseñanza-aprendizaje (pedagogía) y orientación-aprendizaje (andragogía), los cuales, dependiendo de cada sociedad, tienen diversas concepciones de la realidad, vale decir, distintos enfoques epistemológicos. En tal orden de ideas, Williamson¹⁸ señala que la educación “constituye un proceso de socialización dentro de un esquema que brinda sentido a la realidad”, y destaca, además, que “la estructura institucional de la Escuela, así como los contenidos de la enseñanza, son parte de un sistema de ejercicio de poder en la sociedad”.

Elucidados estos conceptos, nos planteamos: ¿cuál corriente epistemológica imperó en el sistema educativo venezolano en las últimas décadas? ¿Cómo incidió en el proceso de socialización de sus estudiantes? Y, sobre todo, ¿cómo influyó en la creación de un estado totalitario? En su texto “La ortodoxia sistémica universitaria”, Gutiérrez¹⁹, parafraseando a Popper²⁰, señala que, en nuestro país, como parte del mundo occidental, y “a través de las relaciones interpretativas de la realidad”, se ha “consolidado y validado un enfoque epistémico basado en el Mundo de las Ideas de Platón”. Esa visión tiene una grave consecuencia: sume al humano —nacido libre pero encadenado por todas partes— “a la voluntad de los grupos de poder que controlan la sociedad”.

Popper, en su clásico texto *La sociedad abierta y sus enemigos*, criticó la filosofía política de Platón, basada en la necesidad de un gobierno fuerte, centralizado. También critica el historicismo sociológico y el utopismo del griego, teorías que Marx retomó, junto con otras influencias, como la de Von Ranke, con el nombre de “materialismo histórico”. Platón, citado por Popper, describe su ideario liberticida de la siguiente manera:

¹⁷ A. Lucas, “El proceso de socialización: un enfoque sociológico”, en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, julio-septiembre, Año XLIV, N.º 173, (1986), 357.

¹⁸ B. Williamson, “Continuity & Discontinuities in the Sociology of Education”, en M. Flude & J. Ahier, *Educability, Schools and Ideology*. (New York: Wiley, 1974), 9.

¹⁹ P. Gutiérrez: *La ortodoxia sistémica universitaria* (Caracas: UNA, 2008), 2.

²⁰ K. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona: Paidós 2006).

De todos los principios, *el más importante es que nadie debe carecer de un jefe. Tampoco ha de acostumbrarse el espíritu de nadie a permitirse obrar siguiendo su propia iniciativa, ya sea en el trabajo o en el placer* [el subrayado es nuestro] Habrá que fijar la vista en el jefe, siguiéndolo fielmente, y aun en los asuntos más triviales deberá mantenerse bajo su mando. Así, por ejemplo, deberá levantarse, moverse, lavarse, o comer, sólo si se le ha ordenado hacerlo. En una palabra, deberá enseñarle a su alma, por medio del hábito largamente practicado, a no soñar nunca a con actuar con independencia y a tornarse totalmente incapaz de ello²¹.

Es difícil encontrar un párrafo más contrario a la libertad en la historia del pensamiento occidental. Y dado que la matriz totalitaria del pensamiento platónico ha influido al marxismo, al cristianismo (en su variante neoplatónica) y a otras cosmovisiones dominantes en el ámbito intelectual de Occidente y de nuestro país, convenimos con Gutiérrez²² en que la epistemología imperante en el sistema educativo venezolano ha perpetuado procesos de socialización basados en ideas liberticidas; ha perpetrado procesos de formación cultural que reproducen la sumisión intelectual y emocional del individuo a las élites gobernantes.

En este orden de ideas, Straka²³ señala que “Venezuela ha hecho del historicismo la base ideológica de su proyecto como nación”. Pacheco²⁴ define historicismo como “una tendencia filosófica que se encuentra inspirada en los ideales de Von Ranke, quien ha considerado la realidad como un producto del acontecer histórico”; su visión epistemológica “promueve que la comprensión de la realidad se realiza por medio de lo histórico”. Tal idea influyó en el materialismo de Marx, “que considera al ser humano como un ser histórico”; a su vez, el ideario historicista-hegeliano de Croce, quien considera “la historia como la historia de la libertad”, influyó en el pensamiento marxista de Gramsci, cuya filosofía de la praxis pretendió ser un “historicismo absoluto”. Popper citado por Pacheco²⁵, fuerte crítico del historicismo, dice que el marxismo representa “la forma más pura, más desarrollada y más peligrosa del historicismo” por su carácter pseudocientífico y totalitario.

²¹ K. Popper, *La sociedad abierta y sus enemigos* (Barcelona: Paidós, 2006), 14.

²² P. Gutiérrez, *La ortodoxia sistémica universitaria* (Caracas: UNA, 2008), 16.

²³ T. Straka, *La épica del desencanto*, (Caracas: Alfadil, 2009), p. 9.

²⁴ J. Pacheco, *Historicismo (influencia en la historia del pensamiento)*, (2019). Recuperado de: <https://www.webyempresas.com/historicismo/>

²⁵ J. Pacheco, *Historicismo (influencia en la historia del pensamiento)*, (2019). Recuperado de: <https://www.webyempresas.com/historicismo/>

El historicismo y el marxismo en sus diversas formas (originario, trostkista, gramsciano, maoísta, guevarista) confluyeron con fuerza en los círculos académicos e intelectuales venezolanos a partir de los años 60 del siglo XX; de tal modo, se convirtieron en un binomio muy difundido y divulgado. Este historicismo marxista, según Straka, efectuó una particular operación de manipulación epistemológica:

Estos intelectuales marxistas hicieron el esfuerzo de ajustar el proceso independentista venezolano a las teorías del desarrollo de la historia que emanaron de la Academia de Ciencias de la URSS, de la Revolución Cubana, que tempranamente hizo uno de sus precursores, y de otras escuelas, a veces disidentes, que en términos académicos lograron obtener una proyección más allá de la política, como la de los latinoamericanistas de la República Democrática Alemana, que tuvo su epicentro en las universidades Karl Marx de Leipzig y WinhelmPieck, de Rostock (...). De esa manera, lograron resaltar aquello que Bolívar tuvo de revolucionario (...) y ubicarlo en una línea histórica con etapas que arrancan mediante las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, de las que fue líder, continuaban en las revoluciones de liberación nacional del Tercer Mundo (...) y que habrían de culminar con la revolución socialista. El camino de Bolívar a Fidel Castro(...). Así, ser bolivariano, admirar su gesta y, al mismo tiempo, luchar por el socialismo dejó de ser una contradicción. Pasó, a principios de la década de 1970, a ser un imperativo. Había nacido, con procedimientos de argumentación muy parecidos, el “Bolívar de izquierda”. La República Bolivariana de Venezuela se fundó en 1999 bajo esa convicción²⁶.

Este bolivarianismo de carácter marxista e historicista sumaba así un ingrediente más a la corriente epistemológica imperante en el sistema educativo venezolano durante las últimas décadas del siglo XX y que serviría para la concreción del sistema totalitario que empezó a materializarse en 1999. El bolivarianismo, culto cívico al Héroe de la Patria y mito fundacional de la nación venezolana, comenzó a ser usado como herramienta de dominación epistemológica y de colonización de la subjetividad en el siglo XIX, tanto en las escuelas como en los libros de textos. Carrera Damas²⁷ indica que es lógico que la educación sea “el campo indicado para que se ejerza el principal esfuerzo de implantación del culto a Bolívar. Por ello, ha sido preocupación constante de los promotores de ese culto el orientar la educación hacia la formación de jóvenes con ese propósito”.

²⁶ T. Straka, *La épica del desencanto* (Caracas: Alfadil, 2009), 73.

²⁷ G. Carrera Damas, *El culto a Bolívar* (Caracas: Alfadil, 2003), 294.

En tal orden de ideas, Gutiérrez²⁸ sostiene que “la dominación epistemológica es un mecanismo muy eficiente de vigilancia, control y regulación auto infringida”. Así “la cultura epistémica de la que se nutre el infante desde su nacimiento se ve reforzada por la educación formal, fortalecida en la universidad y validada por la acción de control social que le acompaña durante toda su vida”. La validez de este aserto es obvia en la Venezuela de 2020, donde el Estado Docente es herramienta fundamental de la ingeniería social. Totalitarismo del siglo XXI en el que el sujeto solo es funcional si se somete al tutelaje ideológico, al control fisiológico por el hambre, al control mental por la propaganda, a la coerción represiva y al dominio despótico de los jefes.

IV. La teoría crítica: el paradigma de investigación científica del bolivarianismo historicista y marxista

La corriente epistemológica dominante en el sistema educativo venezolano desde mediados del siglo XX hasta el presente se nutre de un cuarto ingrediente, el cual está representado por su paradigma de investigación científica. Dicho paradigma es la Teoría Crítica. Frankenberg²⁹ señala que tal paradigma se inicia en los años 20 del siglo XX con la FrankfurterSchule (Escuela de Frankfurt) “cuyos miembros se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y quienes se comprometieron, desde dentro de esta teoría, a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas”.

La Teoría Crítica, originalmente, se definió en oposición al paradigma positivista, la cual lideraba la praxis de las ciencias naturales. Los autores de tal paradigma (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin, entre otros) asumieron que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente; por tanto, deben ser interpretados y analizados en su contexto histórico-social. Así las cosas, los teóricos críticos desarrollaron una epistemología basada en el materialismo histórico como marco de referencia para sus interpretaciones y un programa de investigación interdisciplinaria para efectuar sus análisis. Álvarez Gallego señala que durante las décadas del 60 y del 70 del siglo XX, la Teoría Crítica, heredera “del marxismo y de la crítica filosófica a la cultura ya la ciencia”, se consolidó en Latinoamérica y en Occidente:

²⁸ P. Gutiérrez, *La ortodoxia sistémica universitaria* (Caracas: UNA 2008), 16.

²⁹ G. Frankenberg, “Teoría Crítica”, en *Academia*, revista sobre enseñanza del derecho. Buenos Aires, año 9, No. 17, (2011) 68-70. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf

De la oposición al capitalismo se pasó a una crítica más amplia de la cultura occidental, a los principios de la Ilustración y luego a los del positivismo científico. Los existencialistas, las feministas, la Escuela de Frankfurt, el psicoanálisis y el estructuralismo fueron las escuelas de pensamiento que coparon los intereses de la juventud desde los años cincuenta hasta entrados los ochenta del siglo pasado. A través de diversos tipos de manifestaciones, incluso artísticas y religiosas, dicha generación luchó por un nuevo orden mundial y se opuso a las instituciones que constituían por entonces la modernidad. Cuestionó la familia como institución, el patriarcado, la clínica, la psiquiatría, la cárcel, el ejército, y, por supuesto, la escuela³⁰.

Es decir, que la Teoría Crítica cuestionaba, de manera profunda y orgánica, todo el entramado deontológico de la sociedad occidental, así como el contexto histórico-social de la época. Ahora, ¿cómo entiende la Teoría Crítica el contexto histórico-social, vale decir, la realidad? Horkheimer³¹ citado por Ruffini³² aboga por una filosofía de la historia que se ocupe del “conocimiento de la estructura unitaria y dinámica dilucidable en la desconcertante multiplicidad del acontecer”. Horkheimer define la teoría crítica, frente a la “teoría tradicional”, como “una forma de práctica científica que no contribuye a la reproducción de la sociedad, sino que la juzga críticamente y apunta expresamente a su transformación”.

Vale decir: el contexto histórico-social, la realidad, adquiere su cabal sentido al ser entendida como una “estructura unitaria”, al ser “holísticamente” abordada como “totalidad”, la cual no debe ser “reproducida” pasivamente, sino “transformada” activamente. Así, el científico es un activista de lo social. Según Ruffini³³, la teoría crítica “asume el carácter mediado de lo particular por la totalidad social: en los fenómenos sociales se expresa la totalidad y aprehenderla es el objetivo por excelencia de la labor científica”. Coincide con Horkheimer quien plantea que la función social de la ciencia es elevarse desde la sima de lo particular hasta la cima de la universalidad histórica.

³⁰A. Álvarez Gallego, “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”, en *Sociedad educadora*. Mayo-agosto (2001), número 26. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a02.htm>

³¹M. Horkheimer, *Teoría crítica* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

³²M. Ruffini, “El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad”, en *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, (2017).

Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/60/ruffini.html>

³³M. Ruffini, “El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad”, en *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, (2017). Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/60/ruffini.html>

Tischler Visquerra y García Vela³⁴ rastrean el origen del concepto “totalidad” en la Teoría Crítica. Para ellos, la Escuela de Frankfurt se inspiró en Lukács, quien decía que la consciencia de clase del proletariado hacía posible una praxis que conduciría a una “totalidad histórica”, la cual superaría la división sujeto/objeto propia del capitalismo y del racionalismo positivista; así, los oprimidos devendrían en el “sujeto-objeto idéntico de la historia”; esa transformación de la totalidad social — alias utopía— no se conforma con una reforma parcial: la emancipación debe ser total; estos autores recuerdan la crítica de Benjamin a las ideas reformistas socialdemócratas, al considerarlas refractarias a la ruptura revolucionaria de la historia.

En la actualidad, Flores³⁵ postula que Positivismo, Post-positivismo, Teoría Crítica y Constructivismo son los paradigmas que sustentan la investigación científica. Ortiz define un esquema similar de carácter tripartito; sus paradigmas de investigación son: Post-positivismo, Teoría crítica y Constructivismo. Al analizarlos, el autor distingue tres dimensiones de creencias básicas: (a) la ontológica (la naturaleza de la realidad del fenómeno de estudio); (b) la epistemológica (la naturaleza de la relación investigador-objeto); y (c) la metodológica (la naturaleza de los enunciados de sus leyes y teorías).

Para cada una de esas dimensiones de creencias básicas, Guba³⁶ citado por Flores³⁷ establecen una determinada pregunta que caracteriza las creencias y presunciones de cada paradigma: (1) pregunta ontológica: “¿cuál es la forma y naturaleza de la realidad?”; (2) pregunta epistemológica: “¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor y aquello que puede ser conocido?”; (3) pregunta metodológica: “¿cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?”.

Frente a la pregunta ontológica, el paradigma de la Teoría Crítica afirma que la realidad debe interpretarse a través del prisma del realismo histórico, el cual se construye con factores relacionados con lo social, lo político, lo cultural, lo económico, lo étnico, el rol de género, entre otros. De tal modo,

³⁴S. Tischler Visquerra y A. García Vela, “Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación”, en *Tla-Melana, revista de Ciencias Sociales*. México, Nueva Época, año 11, núm. 42, abril-septiembre (2017), 202.

³⁵M. Flores, “Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa”, en *Revista Universitaria Digital*. Volumen 5, número 1, (2004), 2.

³⁶G. Guba, “The alternative paradigm dialog”, en E.G. Guba (Ed) *The paradigm dialog* (Newbury Park: Sage.1990)

³⁷M. Flores, “Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa”, en *Revista Universitaria Digital*. Volumen 5, número 1, (2004), 3.

la práctica investigativa se caracteriza por la tríada acción-reflexión-acción: el investigador busca generar un cambio y la liberación de los oprimidos. Esa búsqueda de transformación social se basa en la participación desde la reflexión personal crítica.

Frente a la pregunta epistemológica, este paradigma plantea que existe una interacción entre el investigador y el objeto investigado. Es subjetivista, en el sentido de que los valores y la dimensión ideológica son fundamentales para la investigación científica. De hecho, se asocia la producción de valores con la producción de conocimiento. Este subjetivismo se opone a la racionalidad instrumental del positivismo y a la racionalidad crítica del post-positivismo. El subjetivismo, para este autor, representa una visión liberadora con respecto al racionalismo, al cual cataloga de “instrumento de dominación”. Como alternativa a la racionalidad instrumental, la teoría Crítica desarrolla el concepto de “mímesis”, el cual designa un modo de relación no objetivista con la realidad y con uno mismo. Arte y filosofía son, de acuerdo al autor, ámbitos ideales para plasmar la “racionalidad mimética”. El positivismo encarna la racionalidad instrumental y, por ello, la Teoría Crítica se distancia de él; en este paradigma, la exposición del conocimiento descarta el tono del tratado científico y asume la voz del ensayo. Se aleja del discurso cartesiano y hace suya la ensayística de Montaigne. ¿La razón? El ensayo libera al sujeto del cauce objetivador y el rigorismo esclavizador del racionalismo moderno.

Ante la pregunta metodológica, este paradigma intenta construir una conciencia que pueda cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio. El diseño de investigación clásico para generar estos cambios sociales es el cualitativo, el cual, soportado en una postura ideológica (feminismo, marxismo, materialismo dialéctico, ideología de género) busca que los individuos de un grupo humano se emancipen ante una determinada forma de violencia. En la investigación se involucra a los miembros de las comunidades en las etapas del estudio, especialmente en aquella que busca generar los cambios planeados. En esta relación juegan un papel trascendente los conocimientos del investigador y las vivencias y saberes de los miembros de la comunidad. Así, el investigador se “mimetiza” en activista y resulta imposible diferenciar a uno del otro.

Este paradigma de investigación, por sus características, raíces ideológicas (marxismo, neo marxismo), su perspectiva epistemológica historicista y subjetivista y sus estrategias metodológicas fue asumida

por la corriente epistemológica que empezó a imperar en el sistema educativo venezolano a partir de mediados del siglo XX. El bolivarianismo marxista e historicista encontró en la Teoría Crítica una herramienta de dominación epistemológica y colonización de la subjetividad que le permitió legitimarse en el entorno académico. El afán de transformar la “totalidad social” y propiciar una “totalidad histórica” que superara “la racionalidad instrumental propia del capitalismo” transformó a muchos profesores, académicos, intelectuales en activistas de la Revolución Bolivariana que triunfó en Venezuela en 1999, propiciadora del Estado Docente hegemónico del Totalitarismo del siglo XXI.

V. El quinto elemento del Estado Docente totalitario del Siglo XXI: la construcción de la hegemonía educativa a través de la socialización política

En la edición de 2006 de *El Estado Docente* de Luis Beltrán Prieto Figueroa, publicada por la Biblioteca Ayacucho, el prologuista, Aristóbulo Istúriz, quien para entonces era el ministro del Poder Popular para Educación, Cultura y Deportes, denunciaba a quienes se oponían al concepto y la visión del Estado Docente en los siguientes términos:

AL MODO DEL FAMOSO ESCRITO de Marx y Engels, el Manifiesto Comunista, un fantasma recorre el país cada vez que se propone una Ley Orgánica de Educación: ¡el fantasma del Estado docente! Para sostener lo anterior apenas si sea necesaria una revisión crítica de las polémicas, debates, enconadas oposiciones y movilizaciones que la tesis de la intervención del Estado en la educación provoca: de un lado, los sectores identificados con el ensanchamiento de la democracia desde la educación de las mayorías con la responsable orientación, supervisión y financiamiento del Estado; de otro, aquellos que, desde un descolorido liberalismo o una posición conservadora, se le oponen³⁸.

Istúriz ha sido una pieza clave de la Revolución Bolivariana en la materia educativa. Fue ministro de Educación entre 2001 y 2007, bajo la presidencia de Hugo Chávez, y lo es desde 2018 hasta el presente, durante el mandato de Nicolás Maduro. Istúriz, junto a los ex rectores de la Universidad Central de Venezuela (UCV) Edmundo Chirinos y Luis Fuenmayor, así como los profesores Arnaldo Esté y Héctor Navarro, fue uno de los ideólogos que elaboró el programa educativo

³⁸ L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: 2006, Biblioteca Ayacucho), VII.

de Hugo Chávez, cuando éste ascendió al poder en 1999. Istúriz, quien se inició en la política en los años 60 del siglo XX, fue discípulo de Luis Beltrán Prieto Figueroa y en numerosas ocasiones ha reivindicado públicamente su figura como inspirador y referente de la Revolución Bolivariana.

En su prólogo a *El Estado Docente*, Istúriz explicita todos los componentes de la corriente epistemológica dominante en el sistema educativo venezolano, y uno por uno, los va relacionando con la noción del Estado Docente. Ya vimos el primero de ellos: el marxismo. Continúa con el bolivarianismo, diciendo que “Simón Bolívar, Libertador entre Libertadores, concibió la educación como base esencial de su proyecto político republicano”³⁹. Luego, añade:

Imbuido del espíritu más progresista de la filosofía de la Ilustración, la educación tenía para él una función transformadora del individuo y, no menos, de las mayorías de la América del Sur recién liberadas del sometimiento de la corona española. *Bolívar entendió con lucidez la necesidad de la educación pública bajo la tutela del Estado* (énfasis nuestro). ¿Por qué esto? Porque la educación pública definida en sus fines, organizada y supervisada por el Estado era la mejor garantía para conservar y asegurar la independencia de las jóvenes repúblicas. Sus cartas, discursos, proclamas y constituciones traducen y recrean con mirada propia el pensamiento de los filósofos de la Revolución Francesa. Por eso se pronunció por una educación que arrancara del alma colectiva los perniciosos efectos de la tiranía colonial, de la esclavitud, de la ignorancia⁴⁰.

Ciertamente, Simón Bolívar se ocupó del tema educativo de manera explícita a lo largo de su vida y tomó medidas al respecto, como el decreto de instrucción primaria obligatoria de 1829 en la Gran Colombia, la creación de escuelas normales y la construcción de academias de artes y oficios. En múltiples cartas y documentos, dejó por escrito la importancia que tenía la educación para el proyecto republicano que lideraba y la relevancia del papel del Estado como promotor y rector en ese tema. Pero en ninguno esos documentos se plasma una noción de Estado Docente totalitario que ejerza un *tutelaje hegemónico, ideologizador y excluyente* como el defendido por Istúriz en los últimos lustros. De hecho, durante la vida de Bolívar, las escuelas religiosas y otros centros privados de enseñanza continuaron funcionando, más allá de los conflictos propios del proceso emancipador.

³⁹ L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: 2006, Biblioteca Ayacucho), VIII.

⁴⁰ L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: 2006, Biblioteca Ayacucho), VIII.

En cuanto a su visión historicista del proceso educativo, Istúriz señala que aquellos que “se oponen a la tesis del Estado docente no comprenden o no aceptan la naturaleza política de la educación en tanto que ella se hace y rehace entre individuos, y, sobre todo, entre sujetos sociales de una sociedad histórica determinada”.

Luego, Istúriz se extiende de modo considerable sobre lo que denomina el proceso de “socialización política”. A su juicio, quienes adversan la idea del Estado Docente, “se oponen tenazmente a un concepto y experiencia reconocida en el mundo contemporáneo desarrollado: la socialización política del niño, del adolescente, del joven, por las instituciones del Estado”⁴¹. Luego añade:

La socialización política es un aprendizaje social que tiene como escenarios institucionales la familia, la escuela, las instituciones culturales y artísticas en general. Y aspectos como la extensión de la escolaridad, el ingreso cada vez más temprano a las instituciones escolares y la permanencia en ellas, hacen que la influencia política de la escuela sea de una importancia semejante a la de la familia. (...) Ni admiten la naturaleza política de la educación—o simulan no admitirla— ni reconocen la necesaria socialización política de las futuras generaciones si ésta la emprende el Estado desde el horizonte de un conjunto de valores y objetivos de desarrollo y convivencia nacional (...). De acuerdo con lo anterior, la conveniente y necesaria socialización política no es adoctrinamiento partidista, como se repite de modo falaz en los medios de información para asustar a los padres y representantes, para inducirlos, mediante el miedo irracional, a una actitud contraria a la nueva Ley Orgánica de Educación y, en general a cualquier reforma educativa⁴².

Ya sabemos que la socialización es el proceso que permite adquirir una determinada cultura y sus valores. En el caso del Estado Docente erigido por la Revolución Bolivariana y el Totalitarismo del Siglo XXI, dicha socialización tiene un carácter marcadamente político, ideologizante y adoctrinador. En tal sentido, decir que “la conveniente y necesaria socialización política no es adoctrinamiento partidista” es un oxímoron que Istúriz ha desmentido a lo largo de los años, a través de sus declaraciones y actuaciones como activista político. De hecho, el actual ministro de Educación ha sido

⁴¹L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: 2006, Biblioteca Ayacucho), XIV.

⁴²L. Prieto Figueroa, *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)* (Caracas: 2006, Biblioteca Ayacucho), XIV y XV.
LÓGOI *Revista de Filosofía* N.º 40.
Año 23. Semestre julio-diciembre 2021.
ISSN: 1316-693X

uno de los principales defensores del concepto de “hegemonía política” como medio para salvaguardar al proceso político nacido en Venezuela en 1999.

Así, en 2017, Istúriz⁴³ advertía: “Chávez nos dijo que mientras existiera el imperialismo, la Revolución Bolivariana siempre estaría amenazada, *por eso hay que lograr la hegemonía política* (...). Nuestro país estará libre de amenazas cuando logremos *socializar* la conciencia” (énfasis nuestro). Y en 2018, reiteraba esa opinión al declarar que había que “construir una *hegemonía política* para impedir que se pierda la Revolución Bolivariana”⁴⁴ (énfasis nuestro). Istúriz, con otro oxímoron, señaló en esa ocasión que “la organización estratégica para consolidar una democracia participativa, protagónica y revolucionaria tiene que ser a través del mecanismo electoral”, pero “cada vez que el partido va a elecciones corre riesgos, por lo que es necesario construir una hegemonía”.

Istúriz se hacía eco del pensamiento de su mentor y líder, Hugo Chávez⁴⁵, quien en un discurso de 2007 declaraba: “Hay una confrontación histórica: la vieja hegemonía se debilita y la nueva emerge con más fuerza. La hegemonía que nosotros queremos es la de las grandes mayorías del país, la hegemonía social de la sociedad socialista (...)”. El mismo Chávez, citado por Kozak habla de la hegemonía en los siguientes términos:

Pero nosotros hemos comenzado a crear la nueva hegemonía, la cual acabará para siempre con la cultura burguesa que terminó ocupando toda la sociedad, y el pueblo terminó actuando, sin darse cuenta muchas veces, como la cultura burguesa le ordenaba. Lo programó como una computadora, se convirtió el pueblo como en autómatas, hasta que vienen los despertares y aquí ocurrió el despertar del pueblo y ahora hay que tener cuidado de que no se vaya apagando ese despertar y venga de nuevo el adormecimiento y con ello, el florecimiento de la burguesía y de su modelo de vida, su modo, sus

⁴³Redacción Sol de Margarita: Istúriz, “Hay que lograr la hegemonía para combatir al imperialismo”. *El Sol de Margarita*. 22 de agosto (2017). Recuperado de: http://www.elsoldemargarita.com.ve/posts/post/id:194610/Ist%C3%BAriz_-Hay-que-lograr-la-hegemon%C3%ADa-pol%C3%ADtica-para-combatir-al-imperialismo

⁴⁴Redacción El Universal, “ANC y PSUV cierran filas alrededor de Maduro”. *El Universal*. 1 de agosto (2018). <https://www.eluniversal.com/politica/16417/anc-y-psuv-cierran-filas-alrededor-de-maduro>

⁴⁵Con el Mazo dando, “Chávez Invicto: La hegemonía que estamos construyendo aquí, es la hegemonía igualitaria y justa”, 5 de febrero (2020) <https://www.conelmazodando.com.ve/chavez-invicto-la-hegemonia-que-estamos-construyendo-aqui-es-la-hegemonia-igualitaria-y-justa>

mecanismos para asegurar su hegemonía, para asegurar su dominación, para asegurar el control de la economía, la política y de todo, del capitalismo como modo de vida⁴⁶.

El uso del término “hegemonía” alude a uno de los conceptos fundamentales de la “filosofía de la praxis” del pensador marxista italiano Antonio Gramsci, quien citado por Laso⁴⁷, consideraba que el sistema escolar es uno de los factores de hegemonía de una clase social. Esto es así, pues la supremacía de una clase social no es sólo dominación de hecho sino hegemonía intelectual y moral. Para imponerla no basta la coerción de los aparatos regresivos del Estado, sino que es preciso el consentimiento de las clases subalternas. Para el logro de ese objetivo, es fundamental la función que desempeñan los intelectuales, quienes elaborarán y difundirán la ideología de la clase dominante dando lugar a su hegemonía.

De ahí la importancia de la educación, ya que ésta desempeña una función esencial en la formación de los cuadros emergentes del movimiento marxista. Para tales intelectuales, la cultura constituye un integrante básico del socialismo, pues éste debe integrar una concepción integral de la sociedad (“la totalidad social”) que comprenda no sólo la organización política sino también la organización del saber a través de la actividad cultural. Y para ello, la “socialización política” que cumple el Estado Docente hegemónico que defiende Istúriz es esencial. En este orden de ideas, Laso⁴⁸ señala que “para Gramsci, el problema escolar se halla conectado con la relación neurálgica que existe entre pedagogía y política, tal y como la elaboró en su concepción central de la hegemonía”.

Gramsci influyó de manera importante en los intelectuales de la Escuela de Frankfurt, creadores de la Teoría Crítica. Luzárraga⁴⁹ destaca que el intelectual marxista italiano murió en 1937, pero su ideario fue en buena parte acogido y desarrollado “por una serie de intelectuales alemanes neo marxistas, conocidos como la Escuela de Frankfurt, que desarrollaron la llamada Teoría Crítica. Sus expositores más connotados fueron Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse”, entre

⁴⁶ G. Kozak, “Lectura y hegemonía en la Revolución Bolivariana”, en *Cuadernos de Literatura*. Vol. xvii n°33, enero-junio (2013), 41.

⁴⁷ J. Laso, “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”, en Signos, teoría y práctica de la educación. Número 4, julio-diciembre (1991), 4-11. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html

⁴⁸ J. Laso, “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”, en Signos, teoría y práctica de la educación. Número 4, julio-diciembre (1991), 4-11. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html

⁴⁹ A. Luzárraga, *Del Marxismo Estatal al Marxismo Cultural. II- La escuela de Frankfurt*, (Patria de Martí: 2006). Recuperado de: <https://patriademarti.com/articulos-y-ensayos/1003-del-marxismo-estatal-al-marxismo-cultural-ii-la-escuela-de-frankfurt>

otros. Muchos de ellos emigraron a los Estados Unidos y se establecieron en universidades de ese país, a través de las cuales ejercieron una influencia notable. Entre otras cosas, la Teoría Crítica intentaba determinar por qué la revolución marxista no había triunfado en ningún país occidental, aplicando los principios de lucha de clases y revolución proletaria.

Para determinar las causas de ese fracaso, los teóricos críticos desarrollaron, según Luzárraga⁵⁰ una investigación interdisciplinaria que abarcaba la sociología, la filosofía y la psicología. De acuerdo a sus conclusiones, la lucha de clases y la revolución proletaria debían ser sustituidas por métodos más efectivos. Al igual que Gramsci, la respuesta la veían en la sustitución de la cultura creada por el capitalismo y los valores tradicionales de la sociedad occidental. Para ello, y siguiendo el programa ideológico de Gramsci, debían formar a una clase intelectual que promoviera un nuevo paradigma epistemológico y metodológico, el cual sustituiría al racionalismo positivista y post-positivista que hasta ese momento imperaba en los ámbitos académicos y educativos de Occidente.

Como hemos visto, ese programa fue asumido plenamente por el grupo político que se hizo del poder político en Venezuela a partir de 1999, pero que desde los años 60 del siglo XX había desarrollado un programa de dominación epistemológica y colonización de la subjetividad de las nuevas generaciones de venezolanos, a través del proceso de socialización que es connatural al sistema educativo.

VI. Las herramientas del Estado docente totalitario para la dominación epistemológica y la colonización de la subjetividad

En un capítulo anterior, vimos que en el presente momento del siglo XXI no existe unanimidad paradigmática a la hora de encarar la investigación científica y, por extensión, en la investigación social. Diversos enfoques ontológicos, epistemológicos y metodológicos coexisten en esta época. Tales visiones se acoplan y se refutan, se mezclan y se impugnan, se influyen y se objetan. Este ensayo es muestra de tal eclecticismo conceptual: en él, el autor mixturó diversos ingredientes teóricos y

⁵⁰A Luzárraga: *Del Marxismo Estatal al Marxismo Cultural. II- La escuela de Frankfurt*, (Patria de Martí: 2006). Recuperado de: <https://patriademarti.com/articulos-y-ensayos/1003-del-marxismo-estatal-al-marxismo-cultural-ii-la-escuela-de-frankfurt>

paradigmáticos. En décadas pasadas, habría sido acusado de falta de rigor metodológico. Pero hoy, enfoques cuantitativos y cualitativos se mestizan; y las llamadas “ciencias blandas” se retroalimentan de las denominadas “ciencias duras”, en un verdadero pluralismo epistemológico.

Decir paradigmas, en plural, es aceptar una diversidad de posibilidades epistemológicas ante la alternativa de una única epistemología monolítica que funja como supremo tribunal del conocimiento humano. Así la perspectiva interparadigmática permite abordar la realidad sin olvidar la más importante dimensión: la humana.

Sin embargo, tal como indica Munné ⁵¹, “en la comunidad paradigmática se intenta, de un modo más o menos auto inconfesado, hacerse con el dominio del ámbito paradigmático, ámbito que a menudo suele confundirse con el metaparadigmático e incluso con el disciplinar”. En tal sentido, resulta importante identificar el proceso de dominación epistemológica que se produce en estos ámbitos, porque, de acuerdo con este autor, “ello representa descubrir el soporte epistemológico con el que puede contar la ideología como imperialismo. Interesa, por lo tanto, menos el imperialismo sociológico que el imperialismo, digamos, epistemológico”.

La conversión de un paradigma de investigación en hegemónico es una herramienta usualmente empleada por las sociedades cerradas, por los estados totalitarios, para manipular las investigaciones y la producción de conocimiento y, en último término de generar relaciones autoritarias de poder. En consecuencia, la pluralidad teórica es percibida como una amenaza, lo que genera una necesidad de “defensa revolucionaria”.

El establecimiento de un imperio o monopolio epistemológico y la eliminación de la diversidad de enfoques en la comunidad paradigmática tiene como propósito la colonización de la subjetividad humana para conseguir su sumisión intelectual, emocional y espiritual. Según Merlín⁵² “la colonización de la subjetividad es una captura que posibilita los actuales fenómenos globales de

⁵¹ F. Munné, “La dominación epistemológica y la crítica externa en las ciencias sociales”, en *Interacción Social*, 1991, 1, 33-41. Reproducido en *Familia y Sociedad*, octubre (1994), 1 y 2, 23-27.

⁵² N. Merlín, “Colonización de la subjetividad y neoliberalismo”, en *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 272-285, maio/ago. (2019). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92906>
<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/92906/53215>

obediencia inconsciente y apego a ciertas estructuras de poder”. Feinmann, señala que el sujeto cuya subjetividad ha sido colonizada por el poder imperante:

cree que aquello que dice es lo que él dice, que las ideas que expresa son sus ideas, que su subjetividad le pertenece y hasta se encuentra habitada por convicciones fuertes, las más fuertes que tuvo en su vida. No habla, es hablado. No tiene subjetividad, se la han colonizado, se la expropiaron y le pusieron otra que habla por él. Sin embargo, él se cree más libre que nunca⁵³.

En un orden similar de ideas, Bleichmar y Espeleta⁵⁴ definen la colonización emocional como “el proceso por el cual alguien pasa a pensar, sentir y actuar bajo la influencia de un otro –el colonizador- que le impone su subjetividad sin que el colonizado tenga conciencia de ello”. Así, el individuo, “en vez de pensar, es pensado por sus pensamientos, arrastrado por reacciones emocionales automáticas. Ambas formas de colonización, la externa y la interna, comparten la falta de libertad, la restricción del ser”.

Evidentemente, el epistemólogo hegemónico y el tutor totalitario, cuando subyugan la subjetividad del individuo, cuando colonizan la emoción del sujeto, tienen un propósito bien establecido: alienarlo y convertirlo en adicto de la ideología imperante, en adepto del sistema que lo oprime. Y en el caso particular del Totalitarismo del Siglo XXI venezolano, el propósito es deshumanizar a la persona y convertirla en un agente fanático chavista susceptible de ser controlado a través de la socialización ideologizante del Estado Docente, la propaganda incesante de los medios de comunicación, el control social generado por el hambre y otras necesidades psico-fisiológicas, así como la violencia indiscriminada perpetrada por las fuerzas militares y policiales, paramilitares y parapoliciales. El Estado Docente chavista comienza este proceso desde la niñez con el siguiente propósito, descrito por Bleichmar y Espeleta:

⁵³ J. P. Feinmann, *La colonización de la subjetividad*. 1 de febrero (2004), 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-31003-2004-02-01.html>

⁵⁴ H. Bleichmar y S. Espeleta, “Teoría y técnica de la descolonización emocional: una introducción”, en *Aperturas Psicoanalíticas*, no. 54., enero de (2017). Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000962&a=Teoria-y-tecnica-de-la-descolonizacion-emocional-una-introduccion>

La colonización emocional produce en el niño la supresión de los esbozos de diferenciación, que es el proceso que va desde la identificación hacia la individuación, caracterizado por el surgimiento de una subjetividad propia y una diferenciación progresiva con respecto al adulto. En el adulto, que es inexorablemente diferente de otro adulto, el colonizador emocional va suprimiendo esa diferencia, que en el colonizado queda como núcleos que sufren el proceso que Freud denominó *Untergang* –disolución, hundimiento- diferente de la represión, en que algo subsiste con fuerza en el inconsciente pugnando por emerger. En el colonizado sus deseos, sentimientos y creencias son reemplazados en lo más profundo de su ser por el colonizador, de ahí la aplicabilidad del concepto de *Untergang*, que describe el fenómeno de cómo algo de la subjetividad deja de tener peso. La colonización emocional también se distingue de la condición en que alguien sufre abuso en su forma de pensar, sentir o actuar, pero conservando la rebelión como protesta en su interior o, en algunos momentos, la puede expresar abiertamente. El colonizado emocional no siente la distonía con lo que se le ha impuesto. Es pensado por el otro, con lo que sus sentimientos son del otro⁵⁵.

En la práctica, el Estado Docente chavista ha materializado este proceso colonizador de la subjetividad, la emoción y la conciencia a través de diversas herramientas como el Plan Revolucionario de Lectura, la edición de textos escolares gratuitos, la creación de misiones educativas paralelas al sistema educativo formal, la fundación de nuevas universidades que carecen de autonomía y responden directamente a las directrices del régimen y reformas espasmódicas e ideologizantes del diseño curricular.

El ejemplo del Plan Revolucionario de Lectura de 2009 es elocuente. Según Kozak⁵⁶, el mismo “privilegia una noción de la lectura en tanto herramienta de educación política, en detrimento de su carácter de proceso cognitivo” y sustituye los repertorios culturales y tradicionales de la venezolanidad por otros que actúan “en función de la hegemonía revolucionaria, tal como indica Gramsci en *Cartas desde la cárcel*”. Así, personajes como Simón Bolívar y Simón Rodríguez, figuras fundamentales del imaginario nacional, son equiparados en acción y pensamiento, en el mismo canon de lecturas donde figuran Karl Marx, Fidel Castro y los discursos del presidente Chávez.

⁵⁵ H. Bleichmar y S. Espeleta, “Teoría y técnica de la descolonización emocional: una introducción”, en *Aperturas Psicoanalíticas*, No. 54., enero (2017). Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000962&a=Teoria-y-tecnica-de-la-descolonizacion-emocional-una-introduccion>

⁵⁶G. Kozak, “Lectura y hegemonía en la Revolución Bolivariana”, en *Cuadernos de Literatura*. Vol. xvii n°33, enero-junio (2013), 43.

Dicho canon, que se materializó en la “Biblioteca Popular para los consejos comunales”, y cuyos libros fueron distribuidos gratuitamente por ministerios, gobernaciones, alcaldías, universidades creadas por el chavismo, las misiones educativas paralelas (Misión Robinson, Misión Ribas, Misión Sucre) y los propios consejos comunales, incluía títulos como “Discursos de Hugo Chávez”, “Discursos de Fidel Castro”, “El código Chávez” de Eva Golinger, el “Manifiesto comunista” de Marx y Engels, “La guerra del pueblo”, de Fabricio Ojeda, “Che, comandante del alba” de Modaira Rubio, “Las venas abiertas de América Latina” de Eduardo Galeano, “El porvenir del socialismo” de Claudio Katz y “La crisis del capitalismo” de István Mészáros, entre otros.

Otra herramienta utilizada por la Revolución Bolivariana para la socialización política, la dominación epistemológica y la colonización de la subjetividad emocional ha sido la edición y distribución gratuita de textos escolares, que reflejan a cabalidad su paradigma de pensamiento bolivarianista, marxista, historicista, hegemónico y supuestamente crítico. Arteaga⁵⁷ en un trabajo que fue reconocido con el Premio de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales para la mejor tesis de post-grado del bienio 2015-2016, realizó un estudio que abarcó veintitrés libros de texto de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, editados entre el año 2000 y el 2011, inclusive, y constó tanto de obras específicamente de ciencias sociales, como de las llamadas enciclopedias integrales. Sus hallazgos son harto significativos.

Con respecto al culto a la personalidad de Hugo Chávez, Arteaga⁵⁸ registró evidencias del mismo, además de un discurso propagandístico a favor de su gobierno, de las políticas públicas de la Revolución Bolivariana, así como de su perspectiva ideológica. También se observa “una representación del liderazgo político contemporáneo, encarnado en la figura de Hugo Chávez Frías, que le confiere, a este último, rasgos divinos, y lo sitúan como un líder mesiánico que conducirá a la nación al destino histórico que le corresponde” En consecuencia:

la representación de la ciudadanía, en la vertiente democrática que implica la potestad de la sociedad para exigir cuentas a los funcionarios gubernamentales, es precaria, ya

⁵⁷ C. Arteaga, *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana* (Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2014)

⁵⁸C. Arteaga, *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana* (Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2014), 553.

que dentro de este escenario no existe la posibilidad de ejercer tal derecho. En las representaciones míticas, los dioses son seres inmortales y omnipotentes, mientras que los humanos son mortales y débiles en comparación con aquéllos, y se encuentran a merced de la voluntad divina. Si el discurso establece un paralelismo similar a éste en la relación Liderazgo político-Pueblo, implícitamente coloca a la sociedad en un plano de subordinación incondicional ante el líder, lo que descarta su obligación de rendir cuentas y justificar su actuación como gobernante. Podría especularse que esta representación responde a la tendencia al caudillismo que, según ciertos autores, ha caracterizado históricamente a la cultura política venezolana, y deja planteada la interrogante sobre las posibilidades de éxito real que tiene el sistema democrático en la nación venezolana, considerando su idiosincrasia política. Otros principios de las democracias modernas son la libre elección de los gobernantes y alternancia de los mismos en el poder, por lapsos específicos y limitados en el tiempo. El objetivo de estos principios es preservar la soberanía popular –que es intransferible–, así como evitar la entronización de un dirigente en el poder, que daría paso a una tiranía, yacaría en la práctica con el ejercicio de la ciudadanía democrática⁵⁹.

En cuanto a la pluralidad de proyectos societales, Arteaga⁶⁰ indica que tal fenómeno, “natural en la existencia de cada nación”, queda seriamente restringido, “al representarse el proyecto bolivariano como el único válido para los venezolanos”. Adicionalmente, la tendencia dogmática que se observa en el discurso de los textos cercena toda posibilidad de conocer tal proyecto “con sus diferentes matices, por lo cual se termina manejando una suerte de espejismo, atribuido al Libertador”.

En cuanto a Simón Bolívar, Arteaga⁶¹ señala que “es deificado discursivamente, lo cual hace imposible el abordaje ponderado y equilibrado de su labor y de su proyecto político”. Las ideas bolivarianas se representan “como un artículo de fe”, por lo que quedan por fuera de toda posibilidad “de estudio racional, plural y crítico”. Respecto al Bolivarianismo, el discurso de los libros de texto analizados “permite concluir que un ciudadano venezolano debe ser, sin discusión, bolivariano. Parte de la manifestación de su ciudadanía implica la glorificación y emulación (al menos como ideales éticos) de la vida y obra del Libertador Simón Bolívar”.

⁵⁹C. Arteaga, *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana* (Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2014), 553.

⁶⁰C. Arteaga, *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana* (Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2014), 556.

⁶¹C. Arteaga, *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana* (Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2014), 556.

En cuanto a la visión educativa general de la Revolución Bolivariana, Ramírez⁶² expresa que la educación nunca fue asumida “como mecanismo para el desarrollo y progreso individual y social”. Muy por el contrario, su propósito ha sido asegurar “el apoyo y cohesión en torno a un proyecto político-partidista” de las “generaciones que actualmente se están levantando”. Así, este autor caracteriza el pensamiento educativo de Hugo Chávez en los siguientes términos:

Hugo Chávez siempre pensó a la educación como un arma para la guerra ideológica. Su proyecto político nunca la concibió como mecanismo para la formación de profesionales para impulsar el desarrollo científico y tecnológico de Venezuela, mucho menos para formar ciudadanos con valores democráticos que contribuyan a la convivencia social. Al asumir la educación como un espacio para el control político, se actuó en consecuencia. Las políticas públicas diseñadas desde 1999 apuntaron hacia la alineación de la educación a la esfera de lo que denominó Gramsci como “Hegemonía Cultural” (2007), es decir, contribuir a la internalización de los valores socialistas con la finalidad de generar la superestructura ideológica y política necesaria para cohesionar a la sociedad en torno al modelo que se ha pretendido instaurar en Venezuela, vale decir, el modelo socialista de corte militarista⁶³.

VII. Conclusiones

El paradigma epistemológico imperante en el sistema educativo venezolano comenzó a tomar forma a mediados del siglo XX. Lo constituyen cinco elementos fundamentales: bolivarianismo (como religión laica y culto cívico que confiere sentido ontológico al gentilicio venezolano); marxismo (como base ideológica); historicismo (como interpretación de la nación); teoría crítica (como paradigma de investigación científica y social); y hegemonía cultural (como praxis política).

El Estado Docente construido a partir de 1999 por el Totalitarismo del Siglo XXI, representado por la Revolución Bolivariana, se cimenta en esos cinco elementos para desarrollar un proceso de dominación epistemológica y colonización de la subjetividad que abarca desde la niñez hasta la

⁶²T. Ramírez, “Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres”, en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 19, núm. 38, (2017). Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/282/28253016008/html/index.html>

⁶³T. Ramírez, “Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres”, en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 19, núm. 38, (2017). Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/282/28253016008/html/index.html>

adulthood. A través de una politizada e ideologizante dinámica de socialización, el propósito es convertir al sujeto alienado y colonizado en un agente fanatizado de la Revolución, o en el peor de los casos, en un individuo psíquicamente sumiso e inmovilizado, incapaz de rebelarse contra el sistema totalitario que cotidianamente le oprime.

VIII. Referencias bibliográficas

Caldera, J., "Totalitarismo del siglo XXI en Venezuela: La relación de identidad entre chavismo, nazismo y fascismo a partir de la aplicación de la distinción amigo-enemigo y el concepto de dictadura soberana o plebiscitaria de Carl Schmitt". Revista Democracia Actual. Bogotá, Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia, diciembre, N.º152, (2017).

Osorio, L., "El socialismo totalitario en Venezuela: pobreza y control social". Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, Universidad Iberoamericana. julio-diciembre. Año XIV, N.º 28, (2019)

Martínez, M., "El concepto de democracia totalitaria en Talmon y su pertinencia en nuestros tiempos" Politeia. Universidad Central de Venezuela. Caracas, julio-diciembre, vol. 34, N.º 47, (2011)

Talmon, J., *Mesianismo político*. México: Aguilar, 1956.

Redacción Europapress, "La Iglesia venezolana critica el "régimen totalitario e inhumano" de Maduro", Europapress. 11 de enero (2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/internacional/noticia-iglesia-venezolana-critica-regimen-totalitario-inhumano-maduro-20200111142356.html>

Garavini, S. "¿Totalitarismo en Venezuela?", en El Universal. 29 de agosto (2018). Recuperado de: <https://www.eluniversal.com/el-universal/18920/totalitarismo-en-venezuela>.

Conceptosjurídicos.com, *El Tutor legal*, (2018) Recuperado de: <https://www.conceptosjuridicos.com/tutor-legal/#:~:text=Un%20tutor%20legal%20es%20la,funciones%20correspondientes%20a%20la%20tutela>.

RAE, "Ductor, ra", Actualización (2019). Recuperado de: <https://dle.rae.es/ductor>

Heres Fernández, R., "Ideologización, libertad de enseñanza y autonomía universitaria en Venezuela". Revista de Pedagogía. Caracas, septiembre-diciembre de (2007).

Figuroa Prieto, L., *El Estado Docente (Presentación de Aristóbulo Istúriz)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006.

Betancourt, R., *El 18 de octubre de 1945: Génesis y Realizaciones de una Revolución Democrática*, Barcelona: Seix Barral, 1979.

Ceberio, M. y Watzlawick P., *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder, 1998.

Jaramillo Echeverri, L, “¿Qué es la epistemología?”, Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Santiago de Chile, agosto (2003), 174-178. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>

Lucas, A., “El proceso de socialización: un enfoque sociológico”, Revista Española de Pedagogía. Madrid, julio-septiembre, Año XLIV, N.º 173, (1986)

Williamson, B., “Continuity & Discontinuities in the Sociology of Education”, M. Flude & J. Ahier, *Educability, Schools and Ideology*, New York: Wiley, 1974.

Gutiérrez, P., *La ortodoxia sistémica universitaria*. Caracas: UNA, 2008.

Popper, K., *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 2006.

Straka, T., *La épica del desencanto*. Caracas: Alfadil. 2009.

Pacheco, J., *Historicismo (influencia en la historia del pensamiento)*. 2019. Recuperado de: <https://www.webyempresas.com/historicismo/>

Carrera Damas, G., *El culto a Bolívar*. Caracas: Alfadil, 2003.

Frankenberg, G., “Teoría Crítica”. Academia, revista sobre enseñanza del derecho. Buenos Aires, año 9, N.º 17, (2011). 68-70. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf

Álvarez Gallego, A., “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”, Sociedad educadora. mayo-agosto N.º 26. (2001). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a02.htm>

Horkheimer, M., *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu. 2003.

Ruffini, M., “El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad”. Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Santiago de Chile, (2017). Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/60/ruffini.html>

Tischler Visquerra S. y García Vela, A., “Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación”. Tla-Melau, revista de Ciencias Sociales. México, Nueva Época, año 11, N.º 42, abril-septiembre (2017).

Flores, M., “Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa”. Revista Universitaria Digital. Volumen 5, N.º 1, (2004).

Guba, G., “The alternative paradigm dialog”, en E.G. Guba (Ed) *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage, 1990.

Redacción Sol de Margarita, “Istúriz: Hay que lograr la hegemonía para combatir al imperialismo”. El Sol de Margarita. 22 de agosto (2017). Recuperado de: http://www.elsoldemargarita.com.ve/posts/post/id:194610/Ist%C3%BAriz_-Hay-que-lograr-la-hegemon%C3%ADa-pol%C3%ADtica-para-combatir-al-imperialismo

Redacción El Universal: ANC y PSUV cierran filas alrededor de Maduro. El Universal. 1 de agosto de 2018. <https://www.eluniversal.com/politica/16417/anc-y-psuv-cierran-filas-alrededor-de-maduro>

Con el Mazo dando: Chávez Invicto: La hegemonía que estamos construyendo aquí, es la hegemonía igualitaria y justa. 5 de febrero de 2020 <https://www.conelmazodando.com.ve/chavez-invicto-la-hegemonia-que-estamos-construyendo-aqui-es-la-hegemonia-igualitaria-y-justa>

Kozak, G., “Lectura y hegemonía en la Revolución Bolivariana”. Cuadernos de Literatura. Vol. xvii N.º 33, enero-junio (2013), 41.

Laso, J., “Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci”. Signos, teoría y práctica de la educación. Número 4, julio-diciembre (1991), 4-11. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html

Luzárraga, A., *Del Marxismo Estatal al Marxismo Cultural. II- La escuela de Frankfurt*. Patria de Martí, (2006). Recuperado de: <https://patriademarti.com/articulos-y-ensayos/1003-del-marxismo-estatal-al-marxismo-cultural-ii-la-escuela-de-frankfurt>

Munné, F., “La dominación epistemológica y la crítica externa en las ciencias sociales”. Interacción Social, 1, (1991), pp. 33-41. Reproducido en Familia y Sociedad, octubre 1 y 2, (1994), p. 23-27.

Merlín, N., “Colonización de la subjetividad y neoliberalismo”. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, N.º. 2, p. 272-285, maio/ago. (2019). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92906>
<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/92906/53215>

Feinmann, J. P., “La colonización de la subjetividad”. Página 12. 1 de febrero (2004). Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-31003-2004-02-01.html>

Bleichmar, H. y Espeleta, S., “Teoría y técnica de la descolonización emocional: una introducción”. Aperturas Psicoanalíticas, N.º 54., enero (2017). Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000962&a=Teoria-y-tecnica-de-la-descolonizacion-emocional-una-introduccion>

Arteaga, C., *El fulcro de la nación: libros de texto de primaria y cultura política venezolana*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar, (2014).

T. Ramírez: Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 19, N.º 38, (2017). Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/282/28253016008/html/index.html>