



ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO DEL DISCURSO

 Dolores Torrealba¹
yslandia@gmail.com

Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco”
Venezuela

Recibido: 15/10/2024

Aprobado: 16/03/2025

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar algunas ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, expuestas en diferentes fragmentos de sus obras, sobre todo aquellas en las que se pone de manifiesto el Humanismo Democrático, la Escuela Nueva y el Estado Docente, porque constituyen un legado importante para la educación venezolana en todos sus niveles. Para ello, se realizó un Análisis Crítico del Discurso (ACD) de sus ideas pedagógicas, tomando en consideración la metodología de análisis del Enfoque Histórico del Discurso (EHD), planteado por Wodak (2003). Se pudo llegar a la conclusión de que las ideas pedagógicas de este autor se producen a partir de una original manera de mostrar los argumentos y de atenuar e intensificar los enunciados, lo cual permite observar relaciones de poder, intenciones e ideología. Finalmente, a través de sus ideas pedagógicas se establece una relación de poder entre quienes dirigen la actividad educativa, en este caso el Estado, y quienes la reciben como una imposición hacia toda la sociedad.

Palabras clave: ideas pedagógicas; análisis crítico del discurso; enfoque histórico del discurso.

CRITICAL ANALYSIS OF THE SPEECH OF LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA'S PEDAGOGICAL IDEAS FROM THE HISTORICAL APPROACH OF THE SPEECH

ABSTRACT

This article aims to analyze the pedagogical ideas of Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, presented in different fragments of his works, especially those in which Democratic Humanism, the New School and the Teaching State are evident, because they constitute a legacy important for Venezuelan education at all levels. A Critical Discourse Analysis (CDA) was carried out on the pedagogical ideas of the aforementioned author, taking into consideration the analysis methodology of the Historical Discourse Approach (EHD), proposed by Wodak (2003). It was possible to reach the conclusion that the pedagogical ideas of this author are produced from an original way of showing the arguments and of attenuating and intensifying the statements, which allows us to observe power relations, intentions and ideologies. Finally, through his pedagogical ideas, a power relationship is established between those who direct educational activity, in this case the State, and those who receive it as an imposition on the entire society.

Key words: pedagogical ideas; critical discourse analysis; historical approach to discourse.

¹ Profesora en Lengua y Literatura (UPEL-IPC). Magister en Literatura Latinoamericana (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL-IPC). Profesora jubilada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. **Orcid:** [0000-0002-1542-4733](https://orcid.org/0000-0002-1542-4733). **Universidad de Adscripción:** Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco”. Venezuela.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito analizar las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, a partir de los Fundamentos del Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya que sus ideas sobre el Humanismo Democrático, la Escuela Nueva y el Estado Docente constituyen un legado importante para la educación venezolana. El ACD facilita una posición acerca de la relación del discurso utilizado y el contexto donde se produce, considerando al EHD de Wodak (2003), para establecer la función de las categorías discursivas.

Al mismo tiempo, es importante revisar las ideas pedagógicas de Prieto Figueroa y poner de relieve la intencionalidad con la que surgieron, propias de su momento histórico. Por tanto, se presenta una breve cronología relacionada con el proceso de la educación en Venezuela desde los años 1940 hasta 1948, para observar la actuación del Estado en los asuntos educativos.

Prieto Figueroa señalaba que una sociedad se realiza a través de un gobierno democrático, obligatoriamente debía transitar un camino hacia la instauración de un sistema educativo sin exclusiones, idóneo, que ofreciera igualdad de oportunidades para todos. En consecuencia, este estudio nace por el interés de honrar la memoria de uno de los pedagogos más relevantes de la Venezuela del siglo XX. Por ello, resulta interesante cruzar el análisis crítico del discurso con las ideas pedagógicas del referido autor, ya que su discurso concentra el ideal democrático humanista con una educación no excluyente.

Marco referencial

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) aborda el lenguaje y otros sistemas semióticos en relación con asuntos sociales. Surgido de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1947; Habermas, 1981), el ACD también se nutre de figuras clave como Gramsci (1929-1935) con su hegemonía cultural, Althusser (1970) sobre ideología y Estado; Foucault (1972) en poder y discurso, Bourdieu (1977) en sociología del lenguaje y Bajtín (1982) en teoría del discurso. Este enfoque se centra en cómo las dinámicas de poder se reflejan y reproducen en el discurso, influyendo en la construcción social y la dominación (Fairclough y Wodak, 1997; Fairclough, 1992).

El concepto de 'crítico' en el ACD deriva de la 'teoría crítica' de la Escuela de Frankfurt, que buscaba cuestionar la teoría y la cultura occidental. Wodak (2003) lo define como la toma de distancia de los datos, su enmarcación social, una actitud política explícita y la autocrítica. Así, el ACD revela las posturas ante temas sociales y educativos, como las del Estado y diversos teóricos.

El discurso, concepto central en el ACD, es un dominio del uso de la lengua (Abercrombie, Hill y Turner, 1992) y un medio de transmisión de conocimiento histórico y ejercicio de poder (Wodak y Meyer, 2003). Wodak (2003, p. 105) lo describe como 'abierto' y manifestado en diversos contextos y textos. En este marco, el ejercicio del poder discursivo es crucial, ya que el control de la narrativa pública moldea creencias y acciones (van Dijk, 1999, 2006; Fairclough, 1995). El ACD busca revelar cómo el lenguaje perpetúa la desigualdad, exponiendo las estrategias de poder de las élites (Jorgensen y Phillips, 2002; Wodak et al., 2003).

El discurso se entiende como un fenómeno práctico, social y cultural (van Dijk, 2000), que abarca el uso lingüístico en prácticas sociales determinadas (Fairclough, 1992). Foucault (1971/2002, p. 49) lo concibe como una “práctica que constituye sistemáticamente los objetos”, mientras Fairclough (1992/2000) subraya que no solo refleja, sino que activamente construye las realidades sociales. Esta relación dialéctica exige un análisis crítico que evite reduccionismos, examinando cómo el discurso media entre prácticas sociales y estructuras de poder (Fairclough, 2003; 2001).

El ACD se distingue por su base sociolingüística, que vincula lenguaje y sociedad, mostrando cómo el lenguaje se configura por funciones sociales (Fairclough, 2003, citando a Halliday, 1994). Centrado en problemas sociales, el ACD analiza cómo el discurso genera y reproduce el abuso de poder y la dominación (van Dijk, 2003), construyendo y reproduciendo las estructuras sociales, incluyendo las relaciones de poder y desigualdad (Fairclough, 1992; van Dijk, 2009). Este enfoque es particularmente fructífero para comprender cómo las prácticas pedagógicas y los discursos educativos se construyen lingüísticamente, revelando relaciones de poder implícitas no solo en contextos políticos, sino también históricos y culturales. En tal sentido, se hace necesario presentar las particularidades del Análisis Crítico del Discurso (ACD), tomando detalles frecuentes y comunes de los distintos enfoques que posee:

Las particularidades del ACD abarcan un enfoque lingüístico-semiótico en problemas sociales, entendiendo el discurso como práctica social inmersa y configuradora de realidades (Fairclough, 1992; Foucault, 1971/2002; van Dijk, 2003). Se caracteriza por su interdisciplinariedad y por ser multiteórico y multimetódico (Wodak y Meyer, 2003; Fairclough, 2003; Van Dijk, 2009). Una postura política explícita busca desvelar ideologías y dinámicas de poder subyacentes, con una orientación al cambio social y a favor de los dominados (Fairclough, 1992; Wodak y Meyer, 2003). Se centra en el análisis de poder, dominación y desigualdad, considerando todos los niveles del discurso y su contexto histórico (Foucault, 1971/2002; Fairclough, 2003; Van Dijk, 2003). Además, enfatiza el análisis de intertextualidad e interdiscursividad (Fairclough, 1992; Wodak y Meyer, 2003).

Ideología, poder, dominación y discurso

En el ACD, la ideología, el poder y la dominación son conceptos clave. La ideología, definida por van Dijk (1998, p. 21) como el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo, guía las acciones y determina la percepción de eventos sociales, reforzando o desafiando las estructuras de poder.

El poder, central en el ACD, es el “control social sobre el acceso privilegiado a los recursos discursivos y contextuales” (van Dijk, 2015, p. 467). Se manifiesta a través del control temático, estructural y pragmático del discurso por parte de grupos dominantes (Fairclough y Wodak, 1997).

El ACD investiga la (re)producción de la dominación social, entendida como el “ejercicio abusivo de poder sistemático” (van Dijk, 2003, p. 354) y, de manera paralela, las estrategias de resistencia. Fairclough (1992) describe esta dialéctica mediante la naturalización de hegemonías, la emergencia de contradiscursos y la resignificación de códigos dominantes. Este enfoque reconoce que “todo ejercicio de poder genera simultáneamente formas de oposición” (Wodak y Meyer, 2016, p. 109), como ejemplifican los discursos migratorios (Van Leeuwen, 2008).

El examen de jerarquías sociales es fundamental en el ACD. Foucault (1975/1993) concibe el poder como relaciones entre individuos que influyen en conductas, con la capacidad de generar resistencia (“donde hay poder, hay resistencia”, Foucault, 2012). La dominación, por su parte, implica la imposición ideológica sutil a través del discurso. Aquí, la hegemonía es clave: la capacidad de un grupo para guiar intelectual y moralmente (Gramsci, 1981, p. 25), logrando que sus intereses se perciban como 'sentido común' y legitimando su poder mediante un consenso inconsciente.

El ACD es idóneo para examinar el poder en el discurso educativo. La educación moldea percepciones y valores, y las ideas de Prieto Figueroa como su 'Estado Docente', son clave. Su discurso educativo, consciente de la educación como instrumento de poder, no solo transmite conocimiento, sino que reproduce y refuerza estructuras de poder, impactando las relaciones sociales y políticas.

Discurso educativo

La educación es esencial para el proyecto de nación y quienes detentan el poder son responsables de impulsar políticas educativas que generan un discurso con características particulares. Este discurso, un programa comunicativo social, busca el desarrollo del sujeto mediante la transmisión de contenidos, valores e ideologías (Althusser, 1970), que se materializan en prácticas definidas por los organismos educativos en un marco histórico, sociopolítico y económico.

Bourdieu y Passeron (1977) y Apple (2004) afirman que la educación reproduce estructuras sociales y culturales dominantes, perpetuando desigualdades a través del currículo escolar. Esto resalta la necesidad de un examen crítico de la educación en la reproducción ideológica y de poder. Por ello, se analiza el discurso educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa, cuya obra y políticas educativas, en su contexto histórico, aún repercuten en la sociedad venezolana.

Para comprender el pensamiento de Prieto Figueroa y su Ley de Educación de 1948 es crucial examinar su discurso educativo y las políticas estatales entre 1940 y 1948. Su discurso, enmarcado en el proceso político, social y educativo de la época, justifica hechos claves en la política educativa venezolana, por lo que se considerarán los eventos histórico-políticos de dicho periodo (Bravo y Uzcátegui, 2002), como se observa en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Aspectos relevantes de la Educación venezolana entre los años 1940-1948

AÑOS		
1940 Presidente: Eleazar López Contreras. Ministro: Arturo Uslar Pietri	1941 Presidentes: Eleazar López Contreras/ Isaías Medina Angarita. Ministros: Alejandro Fuenmayor: renuncia el 12 de septiembre y lo sucede Gustavo Herrera	1942 Presidente: Isaías Medina Angarita. Ministro: Gustavo Herrera
1.- Proyecto de Ley Orgánica de Educación contempla sólo la educación primaria como gratuita, siendo esto motivo de discusión. La Cámara de diputados quiso extender los límites establecidos por el Ministro. Fue aprobada el 15 de julio y puesta en circulación en septiembre de 1941. Sus detractores introdujeron una demanda, por considerarla una falta a la libertad de enseñanza: artículo 32 de la Constitución Nacional. Solo el Dr. José Ramón Ayala, salvó su voto alegando: “las leyes de nuestro sistema educacional”, no pueden “violiar la Ley fundamental, por ningún motivo o pretexto”. 2.- Reforma Educativa: <i>La Escuela Nueva en Venezuela</i> publicada por el maestro Prieto Figueroa y su colega Padrino. Ambos ven la escuela renovada y creadora del espíritu democrático, no solo como una “transformación de métodos y procedimientos” sino que esta reside en la incorporación de todos.	1.- El 26 de febrero, por Decreto del Ejecutivo, se funda la República en 22 Zonas Escolares, organizadas en un Inspector Técnico con un Sub-Inspector a su cargo. 2.- Acción Democrática en su Programa plantea luchar contra el analfabetismo e incrementar el número de escuelas hasta los espacios más desprotegidos de la población. 3.- Plan Nacional de Edificación Escolar: consistía en crear escuelas normales, técnicas y vocacionales. 4.- Cumplir con la Ley de Estabilidad y Escalafón del Magisterio. 5.- Planificar escuelas rurales, con el fin de exaltar el nivel moral, económico, social y cultural del campesinado. 6.- Perfeccionar la Educación Media y Superior, propagando la primera. 7.- Llevar a cabo la reforma universitaria. 8.- Se crea por Decreto del 26 de julio de 1941, la Dirección General y Técnica del Ministerio de Educación Nacional.	1.- Se crea la Dirección General y Técnica, encargada de estudiar las cuestiones técnicas y la coordinación administrativa.

AÑOS		
1943 Presidente: Isaías Medina Angarita Ministros: Gustavo Herrera Rafael Vegas	1944 Presidente: Isaías Medina Angarita Ministro: Rafael Vegas	1945 Presidente: Isaías Medina Angarita (Derrocado el 18 de octubre). Junta Revolucionaria de Gobierno Ministros: Rafael Vegas Luis Beltrán Prieto Figueroa Humberto García Arocha
1) Rafael Vegas presenta ante la Cámara de Diputados el Proyecto de Ley de Reforma Parcial de la Ley de Educación, aceptado sin inconvenientes. 2) Se funda el Instituto de la Ciudad Universitaria de Caracas y se adquieren terrenos para construir las nuevas instalaciones universitarias. 3) El 23 de julio se lleva a cabo la primera graduación de Educación Secundaria y Normal del Instituto Pedagógico Normal. 4) El Ministro instituyó la Biblioteca Popular Venezolana. Creó el Liceo Nocturno “Juan Vicente González” e inició la Campaña Nacional de Alfabetización. Por último, fundó el Colegio de Profesores de Venezuela.	1) El 16 de marzo se crea la Comisión Técnica Especial Revisora de Pensum y Programas. 2) Se funda el Servicio Médico-Social del Magisterio y del Profesorado el 22 julio por Decreto del Ejecutivo. 3) El 16 de septiembre entra en circulación la Ley de escalafón del Magisterio Federal. 4) Se implanta el 28 de septiembre, por Decreto N° 199, el Servicio de Control Estadístico de la Alfabetización, adscrito a la Dirección de Educación Primaria y Normal. 5) Surge la Sociedad de Asistencia Mutua de Profesores, Maestros y Empleados Administrativos del Ministerio de Educación Nacional. 6) Se implantó el Segundo Ciclo de Educación Secundaria para el año escolar 43-44 determinado en la Ley de Educación de 1940, da derecho a un título de Bachiller en Filosofía y Letras, Ciencias Físicas y Matemáticas y Ciencias Biológicas.	1) Se aprueba una nueva Constitución cuya vigencia abarca desde el 23 de abril hasta el 18 de octubre cuando es derrocado el presidente. 2) Esta Constitución en lo que respecta a en el Art. 15 reza lo siguiente “Los Estados convienen en reservar la competencia federal” y en su numeral 9° “La legislación sobre instrucción pública: La instrucción Primaria elemental es obligatoria y la que se dé en institutos oficiales será gratuita”. Artículo 32: “La Nación garantiza a los venezolanos” en su numeral 15 “La libertad de enseñanza”. 3) El Proyecto para la Reforma de la Universidad Central de Venezuela plantea desde el Ministerio de Educación tres líneas de acción de acuerdo con la naturaleza del asunto. En lo docente: reforma de la Escuela de Ingeniería. En lo administrativo: asignación de partidas de presupuesto. En infraestructura: construcción de edificios y servicios básicos.
AÑOS		
1946 Presidente: Junta Revolucionaria de Gobierno Ministros: Humberto García Arocha. Antonio Anzola Carrillo.	1947 Presidente: Junta Revolucionaria de Gobierno Ministro: Antonio Anzola Carrillo	1948 Presidente: Junta Revolucionaria de Gobierno Rómulo Gallegos Junta Militar de Gobierno Ministros: Antonio Anzola Carrillo

		Luis Beltrán Prieto Figueroa Augusto Mijares
1) Se erigieron nuevas escuelas, liceos, colegios federales, escuelas normales, igualmente la Universidad del Zulia. 2) Se realizó curso vacacional para profesores de toda la nación, llegando a importantes acuerdos para la educación secundaria. 3) El Ministro de Educación García Arocha, redactó el Decreto 321, del 30 de mayo sobre las calificaciones, promociones y exámenes en Educación primaria, con el fin de renovar la educación. Afirma Márquez Rodríguez (1964), es uno de “los dispositivos más claros” para la ordenación del Estado docente en nuestro país. Lo más relevante de este, son los principios filosóficos que contenían. Provocó reyertas entre sectores de educación pública y privada sobre todo los de la iglesia, por discriminar a estos últimos. 5) Se crea El Estatuto Orgánico de Universidades Nacionales con fecha 28 de septiembre, primer paso para conformar un subsistema de educación superior. Otorga autonomía a la universidad. Derogado por la dictadura. 6) El 6 de febrero se crea por Decreto N° 172, el Patronato Nacional de Alfabetización.	1.- El 5 de julio, en el gobierno de Rómulo Betancourt, surge por Constituyente una nueva Constitución. Artículos relevantes: Art. 53, la educación como derecho de todos los venezolanos, y como función del Estado. Art. 54, El Estado ente que deberá organizar la educación como “proceso integral”. Art. 58, obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria dada en los planteles oficiales. Así mismo, el Estado de acuerdo con la ley, proveerá a las personas medios precisos y necesarios para que puedan cumplir y proseguir estudios sin restricciones, sólo las derivadas de su aptitud y su capacidad. 2.- La educación privada también obtiene su grado de importancia; en el Art. 56, se le da al Estado la iniciativa de incitarla, siempre y cuando sea dentro de los parámetros de la Constitución y las leyes Art.5, es responsabilidad del Estado garantizarles un adecuado ambiente de trabajo y un nivel de vida de acuerdo con su elevada misión.	1.- El 11 de agosto, el Ministro, Prieto Figueroa, presenta por segunda vez ante el Congreso Nacional, el Proyecto de Ley de Educación, introducido por primera vez en 1936. Recibió un fuerte rechazo por parte del partido COPEI, la Iglesia Católica y por el gomecismo conformado por las Cámaras del Congreso, el contenido alteraba intereses particulares y corporativos, esto plasmado en su obra: El estado Docente, la escuela laica y la escuela nueva, la libertad de enseñanza, la autonomía universitaria, la educación como función esencial del Estado, entre otros. Este proyecto fue promulgado el 28 de septiembre y puesto en circulación el 18 de octubre, pero el 24 de noviembre fue derrocado el presidente Rómulo Gallegos y por tal motivo fue derogada. Aun así, el Estatuto Provisional de Educación, instrumento legal difundido por la Junta de Gobierno, recoge elementos de esta, como por ejemplo, reconocimiento del Estado Docente con la premisa, en el Art. 3, de la libertad de enseñanza bajo el fundamental cuidado del Estado.

Al revisar esta breve cronología del proceso educativo, puede afirmarse que la educación venezolana en el período comprendido entre 1945 y 1948 fue un momento de intensa lucha política y social. Tanto la Junta de Gobierno (1945-1947) como el breve gobierno de Rómulo Gallegos (1948) impulsaron políticas destinadas a reducir las desigualdades en zonas rurales y urbanas, buscando el progreso nacional.

Durante esta etapa, el sistema educativo se convirtió en un campo de batalla ideológica. La Junta Revolucionaria de Gobierno implementó políticas basadas en la tesis del Estado Docente, lo que provocó fuertes protestas por parte de la Iglesia y los sectores privados (Bonilla Molina, 2008; González, 2000).

La Ley Orgánica de Educación de 1948 reflejó estos debates, consolidando la educación como una función esencial del Estado. Sin embargo, el derrocamiento de Gallegos en noviembre de 1948 interrumpió proyectos educativos innovadores planteados por Luis Beltrán Prieto Figueroa y orientados a democratizar la enseñanza y a reducir el analfabetismo. La inestabilidad política impidió la continuidad de las reformas a largo plazo. A pesar de los esfuerzos, más del 40 % de los jóvenes en edad escolar carecían de acceso a la educación durante este periodo, lo que consolidó a la educación como un reflejo de las tensiones sociales y políticas de Venezuela.

Marco metodológico

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una metodología flexible que integra diversas teorías y métodos para examinar relaciones de poder, ideologías y contexto social. No sigue un esquema rígido, sino que se adapta al objeto de estudio, nutriéndose de distintas áreas del saber (Fairclough, 1992; Wodak y Meyer, 2003).

Perspectivas metodológicas en el ACD

1. **Enfoque Histórico del Discurso:** Meyer (2003) enfatiza la importancia del contexto histórico para entender la evolución de ideologías y estructuras de poder.
2. **Análisis Multidisciplinario:** combina teorías y métodos de sociología, filosofía, psicología y lingüística para contextualizar el discurso social y políticamente (Fairclough, 1992; Wodak y Meyer, 2003).
3. **Análisis de Textos y Contextos:** estudia discursos de diversas fuentes (prensa, documentos, conversaciones, internet), considerando tanto el texto como su contexto de producción y consumo (van Dijk, 2003; Fairclough, 1995).
4. **Enfoque Discursivo-Histórico:** Wodak (1997) propone combinar el análisis discursivo con la perspectiva histórica para examinar la evolución de los discursos.

Es crucial reconocer que todo discurso es histórico, concebido y estudiado en referencia a su contexto sociopsicológico, político e ideológico. Esta perspectiva interdisciplinaria examina la relación entre lengua y sociedad, evitando concepciones directas o causales (Íñiguez, 2006). El ACD busca comprender cómo los discursos reflejan y configuran las estructuras sociales, políticas e ideológicas, destacando su naturaleza histórica y contextual (Wodak, 2000). Además, considera la intertextualidad e interdiscursividad, analizando cómo otros textos y discursos confluyen en el estudio (Fairclough, 1992).

En este estudio, el discurso educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa se aborda como un fenómeno histórico, desarrollado en el contexto de luchas políticas y sociales de la Venezuela del siglo XX. Su análisis permite comprender cómo sus ideas reflejaron e influyeron en las ideologías y políticas educativas de la época, revelando las nociones de

intertextualidad e interdiscursividad en la articulación de sus propuestas, y su inserción en un contexto de búsqueda de democratización y justicia social.

La hermenéutica se empleó como método para identificar "relaciones significativas" en los textos, partiendo de fragmentos para una comprensión holística del discurso. Respecto a la recogida de datos, aunque el ACD no prescribe una forma única, Meyer (2003) distingue entre métodos de extracción (organización de datos) y métodos de evaluación (sistematización y limitación de deducciones). La obtención de información y el análisis inicial fueron procesos continuos con los que se buscó indicadores para construir categorías y acumular nuevos datos.

Se aplicó el Enfoque Histórico del Discurso (EHD) de Wodak (2003, p. 104) por su idoneidad para analizar "temas y textos históricos, organizativos y políticos", revisando fuentes históricas en su contexto. Las características clave del EHD son su naturaleza interdisciplinaria y multinivel, su enfoque en problemas, su eclecticismo teórico-metodológico, la necesidad de investigación previa y su carácter abductivo. También destaca el estudio de variedades discursivas, la intertextualidad e interdiscursividad, la importancia del contexto histórico, la adaptabilidad de sus herramientas y categorías, su fundamentación en teorías de rango medio y su orientación al cambio social (Wodak, 2003).

Como señala Meyer (2003, p. 37), una característica fundamental del ACD es que "todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto", incluyendo factores extralingüísticos como la cultura, la sociedad y la ideología. La historicidad del discurso de Prieto Figueroa, forjado en la lucha contra la tiranía gomecista y el compromiso democrático, se manifiesta en su notable interdisciplinariedad (pedagogía, política, filosofía) (Fuenmayor et al., 2009; Morán Beltrán, 2008). Sus ideas exhiben intertextualidad e interdiscursividad, nutriéndose de corrientes como el Humanismo Democrático y la Escuela Nueva (Fernández Heres, 2003; Prieto Figueroa, 1948). Por ejemplo, su propuesta del Humanismo Democrático en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948 muestra intertextualidad con otros discursos progresistas y su defensa del Estado Docente se entrelaza con su activismo político (Prieto Figueroa, 1948; Mosquera, 2008), configurando así las ideologías y políticas educativas venezolanas.

Para Prieto Figueroa, la educación era una cuestión pública, no sectorial, siendo el Estado el regulador de las diferencias sociales y promotor del progreso económico y social, lo que fundamentó su noción de Estado Docente. Esta visión contrastaba con la de Arturo Uslar Pietri durante la presidencia de López Contreras. La Ley Orgánica de Educación de 1940 de Uslar Pietri abogaba por una educación selectiva y elitista, sin gratuidad ni responsabilidad estatal significativa (Fernández Heres, 2003). En cambio, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948 de Prieto Figueroa buscaba una educación de

masas, democrática y accesible, universalizando el acceso e impulsando un modelo inclusivo (Prieto Figueroa, 1948).

La intertextualidad e interdiscursividad entre las ideas de Luis Beltrán Prieto Figueroa y Arturo Uslar Pietri se observan en cómo sus discursos educativos se entrelazan con otros discursos políticos y sociales de su tiempo. La propuesta de Prieto Figueroa se nutre del Humanismo Democrático y la Escuela Nueva, mientras que Uslar Pietri se alinea con una visión más elitista, enfocada en la selección por capacidades individuales (Fernández Heres, 2003). Esta confrontación ideológica refleja las luchas de poder entre visiones educativas opuestas, donde la educación de élites se enfrenta a la educación de masas, manifestándose en las políticas educativas que cada uno promovió. Un ejemplo de la postura de Uslar Pietri, con su noción progresiva, pausada y jerárquica de la transformación educativa, es visible en su Memoria y Cuenta presentada como ministro ante el Congreso en 1941:

La reforma educacional, la reforma del existir, del conocer, del obrar no puede ser la obra espontánea e inmediata de la promulgación de una ley, por sabia y adecuada que esta sea. Es, por el contrario, obra lenta, penosa y tenaz que en el tiempo y en la mancomunidad del esfuerzo tiene su más precioso instrumento. Era menester comenzar por reformar la Ley, pero sólo como primera etapa indispensable, ya hecha ésta queda en pie la otra, la ardua, la inmensa reforma de lo viviente, de lo actuante. (1982, p. 257)

La repulsión por la educación de masas se evidencia en las visiones opuestas de Acción Democrática (AD) y Arturo Uslar Pietri. AD, como partido progresista fundado en 1941, defendió una educación accesible y universal (Fernández Heres, 2003). Por el contrario, Uslar Pietri, en su artículo "Repensar la Educación", incluido en el libro *Educación para Venezuela* (1982), argumentó que la expansión masiva de la educación comprometería su calidad, reflejando su preferencia por un enfoque selectivo y elitista:

La grave contradicción que está planteada entre la masificación, que tiende a degradar la educación, hacerla ineficaz y las exigencias de la alta calidad del conocimiento en un mundo cada vez más exigente y difícil en materia de ciencia y tecnología. (1982, p. 207)

La tensión entre la educación de élites y la de masas marcó las políticas educativas venezolanas del siglo XX. Acción Democrática (AD), partido fundado en 1941, impulsó la masificación de la educación como parte esencial de su proyecto de democratización. En contraste, Arturo Uslar Pietri, en su artículo "Repensar la Educación" (1982), argumentó que la expansión masiva comprometería la calidad educativa, reflejando su preferencia por un enfoque más selectivo y elitista (Fernández Heres, 2003; Uslar Pietri, 1982). Esta

oposición ideológica reflejó las luchas de poder entre visiones educativas contrapuestas en Venezuela, influyendo directamente en las políticas educativas del país durante el siglo XX.

En este contexto, la muerte de Gómez significó para Luis Beltrán Prieto Figueroa un camino hacia la democracia. Para el magisterio era el momento de promover una "escuela nueva" mediante una auténtica revolución educativa, inspirada en los principios del Humanismo Democrático y en la importancia del Estado en la educación. Prieto Figueroa, en su obra *De una Educación de Castas a una Educación de Masas* (1951), detalla los principios que respaldan sus ideas, los cuales se vieron plasmados en la Constitución de 1947, representando un logro significativo para sus planteamientos pedagógicos y para el magisterio. Como Ministro de Educación Nacional en 1948, Prieto Figueroa realizó un recuento histórico ante el Congreso Nacional evidenciando estas ideas.

En efecto, en Venezuela nunca fue considerada la educación como una función esencial del Estado venezolano, tal como lo establece ahora nuestra Constitución Nacional, sino como menester dirigido a formar las "élites" para el Gobierno de la Nación, que se impusieron por encima de las aspiraciones y de los deseos de las masas desposeídas. (1948, pp. 53-54)

Este análisis se centra en las ideas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, plasmadas en sus documentos y obras, en las que se aborda el Estado Docente, la Escuela Nueva y el Humanismo Democrático. Su propósito, consistente a lo largo de su obra, fue impulsar una identidad nacional basada en la igualdad social, la formación para el trabajo, la formación moral para la libertad y la solidaridad y la estabilidad democrática. Para el análisis crítico de su discurso pedagógico, enmarcado en los problemas educativos de Venezuela, se emplearon las macroestrategias discursivas propuestas por Wodak (2003, p. 101) en el Enfoque Histórico del Discurso.

Los discursos sobre las naciones y las identidades nacionales descansan al menos en cuatro tipos de macro estrategias discursivas: estrategias constructivas (que se proponen la construcción de las identidades nacionales), estrategias de preservación o justificación (que se proponen la conservación y la reproducción de las identidades nacionales o de las narrativas de identidad), estrategias de transformación (que se proponen el cambio de las identidades nacionales), y estrategias de destrucción (que se proponen el desmantelamiento de las identidades nacionales). (p. 112)

Siguiendo a Wodak (2003), este análisis toma en cuenta las estrategias discursivas de construcción y transformación, en vista de que Prieto Figueroa, en toda su obra, pretende erigir e implantar una nueva identidad nacional por medio de una educación de masas, suscitándola a través de la unidad, identidad y solidaridad; unidades léxicas que sostienen

las premisas de equidad e igualdad educativa. Sobre esta base se presenta el siguiente cuadro de selección de estrategias, sugerido por Wodak (2003):

Cuadro 2

Selección de estrategias discursivas

Estrategia	Objetivos	Objetivos Instrumentos(ejemplos)
Referencia o modo de nombrar	Construcción de grupos internos y externos.	▪ Categorización de la pertenencia ▪ Metáforas y metonimias ▪ Sinécdoques (parte por el todo, todo por las partes)
Predicación	Calificar a los actores sociales, objetos, fenómenos, procesos y acciones de formas más o menos negativas.	▪ Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos ▪ Predicados implícitos o explícitos.
Argumentación	Justificación y cuestionamientos de las atribuciones positivas o negativas.	▪ Topo utilizados para justificar la inclusión o la exclusión, la discriminación o el trato preferente ▪ sustantivos/adjetivos/pronombres
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso	Expresión de la Implicación. Ubicación del punto de vista del que habla.	▪ Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias). ▪ Uso de pronombres y personas gramaticales.
Intensificación, atenuación	Modificación de la posición epistémica de una proposición.	▪ Intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias). ▪ Hipérboles. ▪ Mitigaciones. ▪ Actos de habla indirectos. ▪ Expresiones vagas.

Fuente: Wodak, 2003

Es necesario puntualizar lo que se entiende por estrategias discursivas. Por regla general, estrategia significa: plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico. En lo que a estrategias discursivas se refiere, se pueden localizar en distintos planos de organización y de complejidad lingüística.

A partir del Cuadro 2, y basándose en el enfoque histórico del discurso de Wodak (2003, p. 114), se seleccionaron estrategias discursivas para el análisis de discurso sobre cuestiones raciales, nacionales y étnicas (ibid., p. 113). El análisis se centró en cinco preguntas clave:

1. **Estrategias de referencia:** ¿cómo son nombrados y representados los diferentes actores sociales?
2. **Estrategias de predicación:** ¿Qué rasgos, características y cualidades se atribuyen? Se examina cómo se definen los actores sociales mediante atributos evaluativos (positivos/negativos), adjetivos, presuposiciones y propiedades implícitas o explícitas, así como la calificación negativa o positiva de acciones, objetos, fenómenos y procesos.
3. **Estrategias de argumentación:** ¿Mediante qué argumentos se justifica la exclusión, discriminación o explotación de otros? Se analiza la autopresentación positiva y la heteropresentación negativa, las explicaciones de distintas posiciones, y las contradicciones o indicios implícitos detrás de los argumentos.
4. **Estrategias de puesta en perspectiva:** ¿Desde qué punto de vista se expresan etiquetas, atribuciones y argumentos? Se presta atención a cómo los hablantes posicionan su perspectiva, indicando cercanía o distancia.
5. **Estrategias de intensificación o atenuación:** ¿Se articulan las afirmaciones abiertamente, intensificadas o atenuadas? Se reconoce cómo se enfatizan o mitigan elementos en su fuerza ilocucionaria.

En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, sancionado por el Congreso Venezolano en 1948, revisamos las estrategias discursivas presentes en las ideas de Prieto Figueroa que se muestran a continuación.

Análisis

Humanismo Democrático / Escuela Nueva / Estado Docente

Es importante destacar la controversia existente entre Prieto Figueroa y Uslar Pietri con respecto al humanismo democrático, por ello se compararon las ideas de ambos autores. Con respecto a esa polémica obsérvese lo publicado por Prieto Figueroa en *El Humanismo Democrático y la Educación* (1959):

Tuvimos en cuenta los principios que orientan un humanismo para las masas, en contraposición con el humanismo burgués, dirigido, como ya hemos visto, a las élites y sobre todo no a las élites de los mejores, de los más inteligentes y valiosos, sino a los que estaban en posición de predominio por su riqueza o por su poder. (p. 70)

En lo que respecta a las estrategias de referencia, Prieto Figueroa se refiere a los actores sociales como "élites" y "masas". El primer término es utilizado para establecer la posición de poder de unos pocos sobre la mayoría desposeída, reflejando su intento de aplicar su filosofía del humanismo democrático en contraposición al humanismo burgués. Igualmente, en esta misma cita se aprecia la estrategia de predicación a través de la definición de los distintos actores sociales, por medio de atributos evaluativos, implícitos y explícitos. Específicamente, se observa la forma despectiva en que presenta a las élites: "...no a las élites de las mejores, de los más inteligentes y valiosos, sino a los que estaban en posición de predominio por su riqueza y poder." Para referirse a estas élites, utiliza de manera irónica o negativa los adjetivos "mejores", "inteligentes" y "valiosos", haciendo ver claramente lo contrario. Las presenta en posición de ventaja por su condición de adineradas a través de los sustantivos "posición" y "predominio", mostrando explícitamente el poder hegemónico que ejercían sobre las masas, quienes no tenían fácil acceso a la educación.

Para las estrategias de argumentación, se revisó la afirmación de Prieto Figueroa en la Conferencia en la que presenta el Humanismo Democrático como inspirador de la Ley Orgánica de Educación de 1948. Paralelamente, Prieto Figueroa acusa a Uslar Pietri, basándose en artículos que este envió desde Nueva York al diario El Nacional, donde Uslar Pietri se oponía a la educación gratuita para las masas en todos los niveles, defendiendo una universidad privada y mostrándose en contra del Humanismo Democrático. Con ello, Uslar Pietri confirmaba su actitud retrógrada hacia el proyecto de Ley. A continuación, las palabras de Prieto Figueroa:

Los artículos de referencia vinieron a demostrar... que el autor se reafirmaba en la actitud reaccionaria que había sostenido siempre en materia de educación. Se pronunciaba contra la educación gratuita en todos sus ciclos... cuando al presentar el proyecto de ley de educación a las Cámaras en 1940 pretendió hacer reducir la gratuidad de la enseñanza a sólo los cuatro años de la educación primaria elemental... el Congreso... aprobó una proposición nuestra, respondiendo en ese caso a una aspiración de las fuerzas democráticas de la Nación... Se pronunciaba por una universidad privada para castas poderosas, con fuertes matrículas... al alcance de los ricos, fórmula que según se desprendía de su argumentación, posibilitaría la estructuración de las clases dominantes, colocadas por encima del pueblo analfabeto, al cual podría explotarse fácilmente (esto último no lo decía, pero se intuía del contexto). (Prieto Figueroa, 1948, p. 75)

Examinando el último párrafo, se observa un indicio implícito no expresado por Uslar Pietri, pero sí percibido por Prieto Figueroa, quien enuncia que la universidad "para castas poderosas... solamente al alcance de los ricos..." facilitaría el posicionamiento de las "clases dominantes" en ventaja sobre el "pueblo analfabeto, al

cual podría explotarse fácilmente" y que siempre había estado en desventaja educativa. Prieto Figueroa lo aclara al afirmar: "esto último no lo decía, pero se intuía del contexto". De la misma manera, Uslar Pietri, en *Un responso a la educación venezolana* (1956/1973), califica la Ley de Educación como "la expresión más descarada de la demagogia y del sectarismo", implicando que pequeños grupos buscaban el poder político. Esto contrasta con la cita a continuación de Prieto Figueroa:

La educación tiene que ser, sin duda, neutral frente a las luchas de los partidos que se disputan la adhesión de la ciudadanía dentro de las regulaciones constitucionales, pero no puede serlo en relación con los fundamentos mismos de la democracia. Por el contrario, ella está obligada, como función esencial de la vida colectiva, a sostener el pleno imperio de los principios de las instituciones que garantizan el respeto a las libertades civiles y políticas. (Prieto Figueroa, 1948, p. 73)

Solo con leer el título, *Un responso a la educación venezolana* de Uslar Pietri (ob. cit.), se puede observar la ironía con la que se expresa sobre el Humanismo Democrático de Prieto Figueroa. Reparemos en la cita:

Lo que importa no es que las gentes aprendan las cosas que les van a servir para la vida, sino que el nuevo ministro tenga su ley... Según sus autores, esa ley le va a dar a la educación venezolana una filosofía... el humanismo democrático... pobre de mí, que no soy hombre tan sabio como los que han hecho esta ley, no sé exactamente lo que es eso. Creo saber un poco lo que se llamó el humanismo y las humanidades a partir del Renacimiento. Sé, por ejemplo, que Erasmo o Vives, o Montaigne, eran humanistas... no sé si este humanismo democrático consiste en que, por medio de esta ley, los muchachos de la Subida del Tamarindo y sus maestros hayan de discurrir y hasta de pensar como Erasmo o como Bembo... Todo esto son pamplinas. (Uslar Pietri, 1956, p. 126)

En este fragmento, la ironía explícita de Uslar Pietri es palpable al referirse a la Ley como un "capricho del ministro" (Prieto Figueroa), afirmando que no importa lo que se aprenda "sino que el nuevo ministro tenga su ley, y que esa ley invoque un remoquete nuevo", lo cual manifiesta la inutilidad del documento. Además, se presenta como ignorante del término Humanismo Democrático ("Yo, pobre de mí, que no soy hombre tan sabio como los que han hecho esta ley, no sé exactamente lo que es eso"). Al mismo tiempo, subestima la inteligencia de estudiantes y maestros, dando a entender que no pueden deliberar como "Erasmo o Bembo", a pesar de que el Humanismo Democrático, según Prieto Figueroa, no buscaba eso, sino que campesinos se educaran sobre generalidades para conservar la salud, perfeccionar su

medio y fomentar la solidaridad. Uslar Pietri percibe la masificación educativa como una amenaza, al considerar cantidad y calidad como valores opuestos, como se aprecia en el siguiente fragmento de "Repensar la Educación" (1982).

La grave contradicción que está planteada entre la masificación, que tiende a degradar la educación, hacerla ineficaz, y las exigencias de alta calidad del conocimiento en un mundo cada vez más exigente y difícil en materia de ciencia y tecnología. (1982, p. 207)

Prieto Figueroa afirma sobre lo anterior:

No imaginan ni comprenden una educación para las grandes mayorías, porque tienen conciencia de que un esclarecimiento del pensamiento de las masas terminará con los privilegios... tienen precisa noción de lo que la educación representa como fuerza creadora y como instrumento para sustentar los derechos de los demás... retroceden a Pico della Mirándola para decirnos que "La turba es indigna de llevar el peso de la sabiduría". (Prieto Figueroa, p. 116)

En consecuencia, la masificación de la educación -según Uslar Pietri- es un argumento de peligro y amenaza, porque debido a ello las mayorías tendrían capacidad para reflexionar y defender sus derechos y de esta manera se acabaría con las ventajas de las élites sobre los desposeídos. En lo que respecta al Humanismo Democrático, en la siguiente cita se estima un argumento de definición:

Humanismo democrático significa, en seguida, capacitación moral del ciudadano para la práctica de las instituciones libres. Desde las etapas iniciales del proceso educativo hasta su culminación en los estudios universitarios y politécnicos, el Estado tiene la obligación de velar porque se desarrollen en los niños y jóvenes venezolanos los sentimientos de libertad, de responsabilidad y de solidaridad que son indispensables para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que implica el régimen democrático. (1959, p. 16)

En la cita anterior se nos presenta, igualmente, un acto ilocucionario de compromiso, ya que nos indica la obligatoriedad del Estado de custodiar el desarrollo de "sentimientos de libertad, de responsabilidad y de solidaridad" en nuestros niños y jóvenes, en todas sus etapas y esto garantizaría la culminación de los estudios, el ejercicio de sus derechos y el desempeño de sus deberes de una manera democrática como una acción a futuro.

Del mismo modo, en *La Escuela Nueva*, Prieto y Padrino (2018) sistematizaron todos los principios ya presentes en su tesis del humanismo democrático, por lo tanto, revisamos las estrategias discursivas presentes en los mencionados principios.

La Escuela nuestra debe concebir el trabajo como centro de toda la actividad escolar... adaptado a las características de la región donde la Escuela esté ubicada: Agrícola en el campo, Pecuaria en los llanos, Pesquera y marinera en las orillas del mar, de los ríos y de los lagos navegables, e industriales en los centros industriales, aprovechando los elementos naturales que la naturaleza ofrece y las oportunidades para intervenir provechosamente en la producción, a fin de familiarizar al niño con su ambiente y con su futura profesión, haciéndolo mejor obrero y más apto ciudadano, sin que un intelectualismo sin sentido le desoriente y le separe de su medio... esta adaptación regional de la Escuela no debe perder de vista el propósito integrador nacional... cada región se relaciona con las demás por la interdependencia de sus problemas económicos y porque todas juntas forman la Nación.

En el fragmento se observa un acto ilocucionario representativo, puesto que describe cómo se debe concebir el trabajo en la Escuela Nueva: este debe ser la razón principal de toda la actividad escolar, adaptada a las características laborales de cada región: “Agrícola en el campo, Pecuaria en los llanos, Pesquera y marinera en las orillas del mar, de los ríos y de los lagos navegables, e industriales en los centros industriales, aprovechando los elementos naturales que la naturaleza ofrece”. Por lo demás, se aprecia un argumento de utilidad y ventaja cuando afirma: “aprovechando los elementos naturales que la naturaleza ofrece y las oportunidades para intervenir provechosamente en la producción, a fin de familiarizar al niño con su ambiente y con su futura profesión...”. A través de esta educación el niño será un individuo apto para participar en la vida laboral en el contexto donde se desarrolle.

Prieto Figueroa y Padrino (2018, p. 74) señalan: “La escuela debe alimentar las fuerzas primordiales de la raza, darles cauce y rumbo, sin olvidar, sin descuidar, las normas también primordiales de donde nacieron”. Se presenta un acto directivo en lo que respecta a las estrategias discursivas de afirmaciones intensificadas y atenuadas: a través de ella se invita a abandonar la forma cómo se venía educando, sin tomar en cuenta el contexto de desarrollo de los niños. Cuando se le da importancia al contexto se potencia a los educandos en su bagaje cultural, se les convierte en portadores de conocimientos. La escuela nueva promete educar para la vida “sin olvidar, sin descuidar, las normas también primordiales de donde nacieron”. La Escuela Nueva buscaba formar un hombre integral, miembro versado de su comunidad, capaz de usar sus conocimientos para el desarrollo económico y social en favor de todos y no de una minoría privilegiada.

Estado Docente

Para este aspecto es esencial la presencia del Estado en la educación. En esta perspectiva se plantean los siguientes principios: **a)** Derecho del Estado, como función inherente propia de su naturaleza, a intervenir en los asuntos educativos. Según el autor, de este principio provienen: obligatoriedad de la educación primaria, preparación del magisterio, intervención del Estado en la guía y supervisión de la educación, tanto pública como privada; **b)** Derecho del ciudadano a recibir educación. De este principio proceden: gratuidad de la enseñanza, ayuda a alumnos desprovistos de recursos, igualdad de oportunidades con prohibición de discriminaciones; **c)** Una escuela estructurada y unificada, armonizada en todos los ciclos educativos, doctrinas coherentemente constituidas para la creación de una conciencia nacional; **d)** Libertad de enseñanza, no como derecho independiente del individuo, sino como una manera de autonomía del trabajo sometido a las limitaciones de la ley.

En todos los principios mencionados se aprecian actos representativos de afirmación y actos directivos de orden, propios de los documentos contentivos de normas. La escuela nueva le abre una ventana al Estado docente cuando propone una escuela verdaderamente democrática que llegue a la sociedad y a la ciudadanía en general.

Conclusión

Luis Beltrán Prieto Figueroa es uno de los más importantes teóricos sobre la pedagogía y la democracia venezolana durante todo el siglo XX. En sus escritos la educación es el aspecto más importante y es desde donde se originan todas sus reflexiones, procurando dar cuenta del contexto venezolano de su época para transformarlo. Tanto su obra política como la pedagógica son un gran esfuerzo en el logro de un sistema educativo enmarcado en un gobierno democrático, sin exclusiones y con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Dentro de sus importantes aportes y que constituyen la base Fundamental del actual sistema educativo venezolano, destacan: Humanismo Democrático, La Escuela Nueva y El Estado Docente.

Después de haber realizado el análisis del discurso de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa, visto desde el EHD, se puede afirmar que su discurso pedagógico surge a partir de la existencia de una relación de poder de unos pocos, sobre la mayoría.

Finalmente, las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa se forman a partir de algunas estrategias discursivas observadas en el EHD, propuestas por Wodak (2003). Con el mencionado enfoque se pueden palpar escenarios no explícitos en los documentos, que sin la aplicación del análisis aquí presentado no se pondrían en evidencia. Debido a esto, se puede afirmar que el empleo de métodos lingüísticos es importante en el estudio

histórico del discurso pedagógico, porque en este se observa una relación de poder entre una minoría burguesa sobre una mayoría desposeída. Los distintos tipos de Análisis Críticos del Discurso dan cuenta de las contribuciones de los grandes constructores de la educación, como es el caso de Prieto Figueroa, quien ofrece el entramado del Estado Docente Venezolano y los aportes de la Escuela Nueva.

Referencias

- Abercrombie, N., Hill, S. y Tuner, B. (1992). *Diccionario de Sociología*. Cátedra.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)*. Quinto Sol.
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículum*. Akal.
- Bajtín, M. (1979/1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Historia breve de la Educación en Venezuela*. <https://es.scribd.com/doc/149967282/Breve-Historia-de-la-educacion-en-Venezuela>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2002). *Siglo XX educativo en Venezuela. Una cronología fundamental*. https://www.researchgate.net/publication/49502437_Siglo_xx_educativo_en_venezuela
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. Sage.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.

-
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer, (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Fernández Heres, R. (2003). El pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa. En *Corrientes del Pensamiento Pedagógico*.
- Foucault, M. (1975/1993). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976/1989). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
https://ia803400.us.archive.org/6/items/MichelFoucault_espanol/Michel%20Foucault%20-%20Historia%20de%20la%20sexualidad%20I.pdf
- Foucault, M. (1971/1994). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1971/2002). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/foucault-michel-la-arqueologia-del-saber.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. H. Pons (trad.). Siglo XXI.
- Ferreiro, J. y Wodak, R. (s/f). *Análisis Crítico de Discurso desde el Enfoque Histórico: La construcción de identidad(es) latinoamericana(s) en la misión de Naciones Unidas en Haití (2004-2005)*. Capítulo parte de un proyecto de investigación doctoral en curso.
- Fuenmayor, E., López, D., Oberto, A., Quevedo, M., Piña, R. y Talavera, M. (2009). Descripción de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 5(13), 73-85.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041695>
- González Guinán, L. (2000). *Historia Contemporánea de Venezuela*. Editorial Actualidad Escolar.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*.
https://www.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Gramsci_Antonio/Cuadernos_de_la_carcel-1-K.pdf
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Taurus.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1947/1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
-

-
- Íñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Ley de Educación Nacional (1940). Imprenta Nacional.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Distribuidora Escolar.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relaciones con el ACD. En R. Wodak, y M. Meyer, (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Morán Beltrán, L. E. (2008). Luis Beltrán Prieto Figueroa, Maestro de la democracia venezolana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9(25), 59-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27992505.pdf>
- Mosquera, J. (2008). Prieto Figueroa, Pedagogo de la derecha.
<https://www.aporrea.org/actualidad/a15961.html>
- Prieto Figueroa, L.B. (1947). *Problemas de la educación venezolana*. Imprenta Nacional.
- Prieto Figueroa, L. B. (1948). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional*. Ministerio de Educación.
- Prieto Figueroa, L.B. (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*. Lex.
<https://es.scribd.com/document/627694405/Coleccion-Bicentenario-Carabobo-69-Prieto-Figueroa-Luis-Beltra-n-De-una-educacio-n-de-castas-a-una-educacio-n-de-masas>
- Prieto Figueroa, L.B. (1959). *El humanismo democrático y la Educación*. Las Novedades.
- Prieto Figueroa, L.B. y Padrino, L. (2018). *La escuela nueva en Venezuela*. Fundación Editorial El perro y la rana. http://www.elperroylarana.gob.ve/wp-content/uploads/2018/04/la_escuela_nueva_en_venezuela.pdf
- Uslar Pietri, A. (1956). *De una a otra Venezuela*. Monte Ávila Editores.
<https://es.scribd.com/document/781068360/Arturo-Uslar-Pietri-De-una-a-otra-Venezuela-1>
- Uslar Pietri, A. (1982). *Educación para Venezuela*. Monte Ávila Editores.
- van Dijk, T. (1998). *La ciencia del texto*. Gedisa.
-

-
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage.
- van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- van Dijk, T. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen y H. Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell.
- van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. Ariel.
- van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2009). *Society and Discourse: How Social Contexts*.
- van Dijk, T. A. (2015). *Discurso y poder*. Gedisa.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Wodak, R. (1997). *Gender and Discourse*. Sage Publications.
- Wodak, R. (2000). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage Publications.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.