

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tesis Doctoral:

COMUNIDADES DISCURSIVAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN
AMÉRICA LATINA, ESTUDIO DE CASO: VENEZUELA
(1998-2008)

Doctorando: José Pascual Mora García

Director: Dr. Ángel Pío González Soto

Mayo, 2009

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

In Memoriam al
Dr. Adalberto Ferrández Arenaz,
fuente inagotable de nuestros sueños.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

INDICE

Presentación	5
Introducción	8
Apreciaciones conceptuales	12
Estado del Arte en América Latina	16
1. Argentina	20
2. Brasil	22
3. Colombia	24
4. Venezuela	29
I Parte	
Fundamentos epistemológicos e históricos.	
1. El curriculum como historia social	41
2. Análisis de las políticas de inclusión de la Universidad Bolivariana de Venezuela	65
3. Índices de inclusión de la Universidad Bolivariana de Venezuela	76
4. Indicadores de ciencia y tecnología en Venezuela	83
II Parte	
El curriculum como expresión de las formas de representación	92
1. Tendencias postmodernas	97
2. ¿Existe un curriculum postmoderno?	120
III Parte	
La universidad venezolana a debate, apreciaciones históricas y deontológicas	141
IV Parte	
Análisis historiográfico de las comunidades discursivas de la universidad en Venezuela, estudio de caso: Universidad de Los Andes	161
1. La mentalidad educativa en la colonial ciudad de Mérida	169
2. Herencia alcaláina de las Constituciones del Colegio Seminario de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida	181
3. La institucionalización de la línea de investigación de la historia de la Universidad de Los Andes	189
V Parte	
Ildefonso Leal y la historia de la Universidad Central de Venezuela	191
VI Parte	
Para una historia de la historia de la educación en Venezuela	204
A. Etapa Colonial	206
B. Etapa Ilustrada	208
B.1. Baltasar de los Reyes Marrero, el clérigo ilustrado	217
B.2. Polémicas en torno al origen de la escuela y el maestro	224

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

C. Etapa de la Gran Colombia	226
D. Etapa Republicana	242
D.1. Los Manuales escolares y la historia de la educación en La Grita, en el tiempo histórico de la sesión Táchira del Gran Estado Los Andes	251
VII Parte	
La Escuela de historiadores de la educación “Federico Brito Figueroa”	
1. Aproximación biografía intelectual del maestro Federico Brito Figueroa	274
2. El programa de maestría en historia en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA)	281
3. La Escuela de historiadores de la educación “Federico Brito Figueroa” en San Cristóbal.”	286
4. El Ateneo del Táchira y la Escuela Ciencias Políticas: Antecedentes de la historia de la educación superior en el Estado Táchira	292
4.1. Origen y acta fundacional	293
4.2. Dos mujeres memorables: Isaura y María Santos Stella	301
4.3. Instituciones académicas en el Salón de Lectura-Ateneo del Táchira	308
4.3.1. La Escuela de Ciencias Políticas del Estado Táchira	308
4.3.2. La Sociedad Bolivariana del Estado Táchira	311
4.3.3. El Centro de Historia del Táchira	313
4.3.4. La Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Táchira	315
Conclusiones	
Bibliografía	
Índice de cuadros	

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se ajusta al método de investigación con una mirada compleja y transdisciplinar, no es una visión plana sino una estrategia de acción. Aportamos la comprensión global, holística y hologramática de la historia de la educación. Estamos en sintonía con conceptos epistemológicos descritos en la línea de investigación desde Edgar Morin a Saturnino de la Torre (2009), como: a. la intersubjetividad; b. la interactividad; c. el cambio; d. el carácter autopoietico, d. la incertidumbre; y e. lo pluri-multidimensional. Entre los objetivos propuestos estan los siguientes:

1. Analizar en el estado de la cuestión los fundamentos filosóficos de la investigación Histórico-Pedagógica con criterio epistemológico, histórico e ideológico.
2. Valorizar la construcción del método histórico con una visión crítica de la Educación y la Pedagogía, tomando como referencia las tendencias historiográficas actuales; de la visión positivista al despliegue de paradigmas postmoderno.
3. Contextualizar las nuevas tendencias de la Historia de la Educación y la Pedagogía, tomando como referencia las comunidades académicas de la Historia de la Educación a nivel latinoamericano, nacional y regional.
4. Confrontar la investigación Histórico-Pedagógica en el tiempo estructural, coyuntural y la historia inmediata, develando las contradicciones fundamentales desde el punto de vista deontológico: la cultura balcánica, la servidumbre de inteligencia, y la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia histórica.

Es bueno puntualizar de entrada que no sólo participamos como investigadores sino como actores; por tanto está presente el método biográfico, en el que se entrecruza el contexto histórico-social con la obra del autor. En la introducción del trabajo se presenta un estado de la cuestión destacándose los

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

aportes y los investigadores más representativos de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación, entre ellos: Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile, y Venezuela. El barrido conceptual lo hemos hecho asistiendo a los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana en los países referenciados. Igualmente, se abunda en el surgimiento y desarrollo de la bibliografía de la formación de grupos académicos y algunos de los indicadores bibliométricos, para poder constatar, la productividad medida a través de las publicaciones científicas. Como sabemos la bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo, y dónde publica. Pero más que un estudio bibliométrico es un esfuerzo por realizar una metaevaluación de las comunidades académicas que no son del dominio público; por eso es importante destacar estos resultados, porque beneficia no sólo a los investigadores noveles sino al conocimiento del avance científico, pertinencia de las investigaciones, y a la evaluación intersubjetiva.

Se pasa a continuación al estudio del Corpus Teórico iniciando con el curriculum como historia social, y la construcción del campo intelectual en Venezuela. En paralelo se analiza el estado del arte en los últimos 10 años de la educación, y las políticas educativas del Estado venezolano en materia de ciencia y tecnología. Luego se tocan otros temas como la importancia del debate postmoderno en la educación y las ciencias sociales. Igualmente se realiza un debate sobre la universidad en Venezuela, estableciendo apreciaciones deontológicas en la mira de una educación para el cambio. Lo propio sucede con el balance del estado del arte sobre la historia de la universidad en Venezuela, y la evolución de la historia de la educación. Todo este contexto está complementado con las experiencias personales del autor en este terreno.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Resaltan como Conclusiones principales, tanto a nivel nacional como internacional la cantidad y variedad de grupos académicos y comunidades discursivas en aumento. El innegable crecimiento de investigadores que han nutrido la disciplina con la formación como historiadores o en el método histórico:

1. El ejemplar trabajo realizado por las corporaciones académicas en Venezuela (Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, Fundación Buría-Barquisimeto; Grupo HEDURE-ULA-Táchira, etc), y en América Latina (Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA), RUDECOLOMBIA, etc).
2. La constatación de la creación cada vez más notoria de las revistas de alto impacto, v. gr: la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA); así como la proliferación de revistas indexadas y arbitradas, que han permitido un intercambio de saberes que superan la visión circular de temas anteriormente confinados mayoritariamente al prejuicio regionalista o nacionalista. Esta tesis, para la cual su autor ha investigado tanto en Latinoamérica como en Europa, nos presenta un panorama de lo difícil que es poder conformar grupos de investigación al interno de las universidades, y a nivel nacional e internacional. Se requiere de una maduración especial para no fracturar los esfuerzos realizados por generaciones. Y que necesariamente deben pasar de la investigación individual y balcánica a la investigación en grupo en alianza con importantes centros del mundo. Consta además, paralelamente, de amplia información sobre diversos temas indisolublemente relacionados con la historia de la educación, como: el maestro, la escuela, los manuales escolares, los valores, y las tradiciones; con abundantes notas sobre la historia y la filosofía en Venezuela, así como una amplia reseña Bibliográfica.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

INTRODUCCIÓN

La historia de la pedagogía y de la educación no está limitada al área de las disciplinas especulativas y científicas, sino inserta en lo histórico-civil, histórico-económico, histórico-social, histórico-antropológico, conveniente para las fuertes ligazones existentes entre los fenómenos por ellos estudiados y reconstruidos y aquellos educativos (...) La historia de la pedagogía no puede reducirse a la reconstrucción de las ideas y de las praxis educativas de los grupos hegemónicos (...) sin tener en cuenta la estratificación y la intersección social e ideológica.¹

Remo Fornaca.

El 20 de noviembre de 2004 en el marco del III Seminario Nacional de Historia de la Educación, realizado en la ciudad de Barquisimeto, un grupo representativo de investigadores de Historia de la Educación se reunió para fundar la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (SVHE). De esta manera, Venezuela se colocó al día con sus pares respectivas a nivel de América Latina. v. gr: Sociedad Chilena de Historiadores de la Educación (1992); Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995), Asociación Colombiana de Historia de la Educación (1996); Sociedad Brasileira de Historia de la Educación (1999); la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), entre otras.

Este acto consolidó el esfuerzo de más de diez años de trabajo sostenido en el tiempo, el cual se traduce en el desarrollo de proyectos de investigación avalados por las universidades,² la conformación de Núcleos y Grupos de

¹ Fornaca, R. (1978) *La Investigación Histórico-Pedagógica.*, Ed. Oikos-Tau. Barcelona, pp. 15-18

² Para lo cual hemos desarrollado los siguientes proyectos de investigación bajo la anuencia del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes (ULA): Mora García, J. Pascual (2002) *Análisis Bibliométrico de las Comunidades*

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Investigación. Barquisimeto es la sede de la SVHE, por ser pionera de los estudios de Historia de la Educación regional, con un sentido de equipo y además por ser el espacio donde se fundó la primera comunidad de investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía (2000).³ Por otra parte, la línea de investigación de Historia Social e Institucional de la Educación desarrollada al interno de la Maestría de Enseñanza de la Historia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB) desde 1989 presenta la mayor productividad, con un sentido de Comunidad Discursiva, de libros y artículos científicos vinculados al área. Podría decirse también que se hace justicia al reconocérsele un estatus a la investigación de la Historia de la Educación en la provincia venezolana.⁴ Los

Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. Estudio de Caso: Venezuela. Código: NUTA-H-170-02-06-B. Aprobado para su ejecución por el Directorio del CDCHT en la reunión 06-02 de fecha 12/12/02. Entregado informe final 2005, con mención doble productividad.; Mora García, J. Pascual (2005) Historia de los manuales escolares en la provincia del Táchira, caso: La Grita, en cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo. Código: NUTA-H-214-05-06-B. Aprobado para su ejecución por el Directorio del CDCHT en la reunión 04-05 de fecha 14/07/05. Informe final 2007; Mora García, J. Pascual (2007) Fundamentos históricos y filosóficas de la educación bolivariana: Historiografía y epistemología”. Código: NUTA-H-204-5-09-B Aprobado para su ejecución por el Directorio CDCHT 2007. Informe final aprobado en Directorio del CDCHT en reunión N° 03-08 de fecha 18/06/2008. Mora García, J. Pascual (2009) “Análisis Bibliométrico de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en Colombia, estudio de caso: RUDECOLOMBIA (1996-2008) Aprobado para su ejecución por el Consejo de Departamento, en fecha 18/06/2008, y en reunión de la Sub-Comisión Humanística, 19 de septiembre de 2008.

³ El Núcleo de Investigadores para el momento de su fundación (2000) estaba conformado de la siguiente manera: Dr. Reinaldo Rojas (Coord.), MSc. Lucila Mujica de Asuaje, MSc. Ebelio Espínola, M.E. Jaquelina Reyes, M.E. Blanca Chirinos, Prof. Neffer Alvarez, Prof. María Regina Tavares, Prof. Jorge Pérez, M.E. Salvador Camacho (UCLA), M.E. José Pascual Mora-García (ULA-Táchira), M.E. Magalis Pérez (M.E.), M.E. Yolanda Aris (M.E.), M.Sc. Luis Cortés Riera (M.E.), M.E. María Rodríguez Crespo (M.E.); en el tiempo se han incorporado el Dr. Luis Bravo Jáuregui (UCV), y Dr. Iván Hurtado León (Universidad de Carabobo). Como podemos observar el Núcleo se nutrió con investigadores de varias universidades nacionales (UCV, ULA, UCLA, Universidad de Carabobo, UPEL), lo que le da un sentido nacional a la comunidad de investigadores.

⁴ En el año 2000 apareció un artículo en una revista de alto impacto, como es el caso de PAEDAGOGICA HISTORICA y al referirse a Venezuela sólo destaca el esfuerzo realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Conversando con la autora Gabriela Ossenbach, con ocasión del V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en San José - Costa Rica (2001), me manifestó que las referencias a la historia de la educación regional son escasas. En parte es verdad, porque las posibilidades de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

hechos nos anuncian que el centro de gravedad se ha desplazado del nivel central al regional. En 1996, Venezuela fue anfitriona del III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en Caracas. Pero éste no decretó por sí solo la consolidación de una comunidad nacional. No fue fácil. Incluso todavía esperamos que reine un espíritu de sinergia en el que superemos los egoísmos mezquinos que han minado los grupos y sociedades en otros países. Será necesario que nos acostumbremos a pensar que la maduración de la disciplina depende del sentido grupal y no del individual. En todo caso, estamos seguros de que la investigación en torno a la Historia de la Educación en Venezuela debe involucrar las regiones. Hoy no podrá analizarse el estado del arte de la disciplina sólo con la mirada centralista.

Hemos trabajado fuertemente, y recorrido la geografía nacional, de Oriente a Occidente y de Norte a Sur. También hemos participado en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana,⁵ e incluso asistimos a congresos nacionales en otros países latinoamericanos, lo cual nos permitió medir nuestras potencialidades. Sin falsas modestias podemos decir que fundamos pero sobre las obras. Cada miembro de los que constituyen la Junta Directiva de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación⁶ se convirtió en un embajador de este sueño.

publicación y publicidad son menores. Sin embargo, es precisamente en la provincia venezolana donde más se ha desarrollado la disciplina los últimos 10 años (1998-2008).

⁵ El 31 de octubre de 2007 con ocasión de la reunión de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), realizada en Guadalajara-México, se eligió la Junta Directiva (2007-2011) quedando integrada de la siguiente manera: Presidente: Dr. José Rubens Lima Jardimino (Brasil), Vicepresidente: Dr. José Pascual Mora García (Venezuela), Secretario Ejecutivo: Dr. Armando Martínez Moya; Tesorero: Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo (Colombia); vocales: Dra. Diana Elvira Soto Arango (Colombia), Dra. María Isabel Lafuente Guantes (España) Dra. Remedios Ferrero (España), Dr. Elmer Robles Ortiz (Perú).

⁶ La Junta Directiva de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004-2006, y ratificada 2006-2008) quedó integrada de la siguiente manera: Reinaldo Rojas (UPEL-IPB), Presidente; José Pascual Mora-García (ULA-Táchira), Primer Vicepresidente; Iván Hurtado León (UC), Segundo Vicepresidente; Lucila Mujica de Asuaje (UPEL-IPB), Secretaria; Abraham Toro,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Es meritorio reconocer que el paso decisivo inmediatamente anterior fue la creación del Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía en febrero del año 2000, coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, y adscrito institucionalmente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPB. Esta iniciativa conectó los esfuerzos investigativos en una red nacional que tradujo sus resultados en los Seminarios Nacionales de Historia de la Educación 2000,⁷ 2002,⁸ 2004,⁹ 2006¹⁰ y 2008. Igualmente hay que recordar que las Jornadas Nacionales de Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia siempre tuvieron mesas para la Historia Social e Institucional de la Educación y se iniciaron en 1985, coordinados siempre por Reinaldo Rojas.¹¹ En 2005 se realizaron en simultáneo a las XI Jornadas el I Congreso Internacional de Ciencias Históricas, en homenaje a Juan Bautista Fuenmayor.

(UC), Tesorero; Nevi Ortin de Medina (LUZ), Bibliotecaria-Archivera; Armando González Segovia (UNELLEZ), Coordinador de Publicaciones; y como Vocales: Nefer Álvarez (UPEL-IPB); Yolanda Aris (M.E); Luis Cortés (Fundación Buría).

⁷ En el año 2000, nos acompañó en este Seminario el Dr. Pedro Alonso Marañón (Universidad Alcalá de Henares) con dos conferencias: 1. “La investigación en Historia de la Educación en España, una visión.” Y 2. Proyección de la Universidad de Alcalá de Henares en las Universidades Hispanoamericanas.” También participaron también como conferencistas invitados: Luis Bravo Jáuregui: “La reforma escolar como problema de historia comparada”; J. Pascual Mora García: “Propuesta de una investigación sobre las Comunidades Discursivas en América Latina, caso: Venezuela.”; y Guillermo Luque: “La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y su Revista Pedagógica.”

⁸ En el 2002, el II Seminario Nacional H. E. se realizó en Barquisimeto entre el 24 y 26 de octubre. La conferencia inaugural: Mora García, J. Pascual: “Comunidad Discursiva de Historia de la Educación de la región centro Occidental venezolana (1990-2002).”

⁹ En el 2004, en el III Seminario Nacional H. E., se realizó en Barquisimeto entre el 19 y 20 de noviembre. La conferencia inaugural: Mora García J. Pascual: “Sociedades de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Sociedad Venezolana de Historia de la Educación.”

¹⁰ Con 88 ponencias.

¹¹ En año 1995 inicié mis participaciones en estas Jornadas. Cfr. Mora García, J. Pascual (1995) “De Carlos III a Simón Rodríguez, tres momentos de polémicas para los historiadores de la educación en Venezuela y Colombia.” en Mora García, José Pascual (1996) Del Fin de la historia a la postmodernidad. Ed. Vicerrectorado-Extensión ULA. San Cristóbal. pp. 59ss; lo propio hicimos en los eventos siguientes. En el 2007 se realizaron las XII Jornadas dedicadas a Carlos Irazabal, y el II Congreso Internacional de Ciencias Históricas en Venezuela.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

APRECIACIONES CONCEPTUALES:

La historia de la Educación, en nuestra interpretación, no se reduce a las prácticas pedagógicas sino que involucra el estudio de otras prácticas, como las prácticas instauradas por la mentalidad y representaciones colectivas; se asume el criterio de pluralidad conceptual en el que se incorporan otras lecturas interdisciplinarias. Si compartimos esta amplitud conceptual, entonces asumimos que historia del saber pedagógico e historia social de la educación pueden ser intercambiables. De hecho las élites bebieron de las fuentes universitarias o de otras instituciones educativas en sus procesos formativos, siendo la cantera intelectual y espacio por excelencia en que se gestaron los cambios mentales, culturales, administrativos, económicos y políticos. La falta de consenso epistemológico ha propiciado dos vertientes a la hora de abordar el objeto de estudio de la historia de la educación como campo disciplinar. El primero, sostiene una visión restringida en donde la Historia de la Educación está vinculada al estudio de la Historia del Saber Pedagógico, en tanto que práctica pedagógica. Este busca decantar la Historia de la Educación de las otras historias, como la historia social y económica, o la historia biográfica, etc. Al decir de Olga Zuluaga y Martínez Boom "la historia comparada de la educación en América Latina debe partir de los elementos constitutivos de lo propiamente educativo y pedagógico y no por la vía de lo macro económico, de lo político o de lo social."¹² Esta visión coloca el centro de gravedad de la disciplina Historia de la Educación en el estudio de las prácticas pedagógicas, lo cual no sólo ha reducido su estudio a un pedagogicismo sino que conduce a visión hiperespecializada de la disciplina. Evidentemente guardamos distancia de este enfoque.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La segunda visión ubica la Historia de la Educación en la categoría de Historia Social, con un sentido de historia síntesis. En ese sentido la Historia de la Educación debe incorporar en sus análisis otras historias, puesto que al concebir la escuela como una de las instituciones encargadas de la preservación de la conciencia social y cultural, se le considera inserta en la matriz social de los pueblos y sociedades. Por eso, agregar el término "social" a la categoría Historia de la Educación no es redundante, puesto que se quiere hacer notar no el carácter social de la historia, que es de suyo, sino la necesidad de estudiar la Historia Social de la Educación, como dice Reinaldo Rojas (1995) con un sentido de: "Historia síntesis, historia global, concepción teórica y metodológica que asume el análisis histórico desde una perspectiva de totalidad. Como lo define Pierre Vilar, se trata de la reconstrucción, a través del tiempo, de las interacciones entre la producción material y todos los niveles de la actividad humana."¹³

De esa manera, la Historia Social de la Educación debe preocuparse por las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, pero al mismo tiempo debe preocuparse por las motivaciones, los hábitos, las costumbres, los imaginarios, las intervenciones económicas, políticas y culturales; por esa razón, debe ampliar la esfera de las dimensiones que estudia y, por tanto, de las disciplinas en que se apoya. No debe detenerse simplemente en enfoques unilaterales para reforzar con éxito la científicidad del discurso histórico. Estas recomendaciones nos llevan a plantear una nueva relación metodológica con la historia, en donde la historia de la educación sea posible a partir de historiar la

¹² Zuluaga, O. y Martínez Boom, A. (1996) "Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos.", en Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (1996) Escuela, Historia y Poder., p. 73.

¹³ Rojas, R. (1995) Historia Social de la Región de Barquisimeto en el Tiempo Histórico Colonial (1530-1810)., pp. 17-18

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

educación no sólo como práctica pedagógica sino como el estudio de todas las prácticas, sean éstas: económico-sociales o mentales; pues todas determinan más a la educación que la escolaridad misma. Sin que por esto se diluya la disciplina, recordemos que la interdisciplinariedad no destruye los fundamentos sino los cercados. Una visión de la historia de la educación centrada en la práctica escolar sería simplista, pues la educación trasciende lo escolar y se entremezcla con lo social, lo mental y lo cultural. La mentalidad educativa hace algún tiempo que forma parte de los estudios históricos, se discute tras la huella de Montaigne, Rabelais y Rousseau. Al interno de la Escuela de Annales ha sido precisamente Philippe Ariès (1960)¹⁴ quien ha realizado estudios acerca de la mentalidad educativa en la Francia Moderna. Ariès ha reconstruido la vida familiar de la época, no conforme a los ensueños de los administradores y panegiristas de la Francia antigua, sino a través de sus realidades cotidianas.¹⁵ Esta es una premisa fundamental a la hora de pensar una Historia Social de las Mentalidades y de la Educación, como en nuestra propuesta. Necesitamos entonces potenciar una Historia Social de la Educación que tenga ciertas particularidades, como afirma Remo Fornaca (1978): "La historia de la pedagogía y de la educación no está limitada al área de las disciplinas especulativas y científicas, sino inserta en lo histórico-civil, histórico-económico, histórico-social, histórico-antropológico, conveniente para las fuertes ligazones existentes entre los fenómenos por ellos estudiados y reconstruidos y aquellos educativos (...) La historia de la pedagogía no puede reducirse a la reconstrucción de las ideas y de las praxis educativas de los grupos hegemónicos (...) sin tener en cuenta la estratificación y la intersección social e ideológica."¹⁶

¹⁴ Ariès, Ph. (1960) *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*.

¹⁵ Mandrou, R. (1973) *Francia en los siglos XVII y XVIII*.

¹⁶ Fornaca, R. (1978) *La Investigación Histórico-Pedagógica.*, pp. 15-18

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

A continuación definimos los linderos para esa visión interdisciplinaria de la Historia de la Educación y la Pedagogía, que proponemos:

- a. Una historia que estudie por igual la práctica escolar y las estructuras mentales de la sociedad.
- b. Una historia que vincule el saber académico con la cotidianidad, a fin de salvar el sesgo de la intelectualización de la práctica escolar.
- c. Una historia que se preocupe por estudiar no sólo las ideas de los pro-hombres de la sociedad, sino que estudie por igual los andamios mentales entre el líder más protagónico y el último de los hombres de cada comunidad.
- d. Una historia que reconstruya las necesidades del ser humano a partir de las prácticas cotidianas.
- e. Una historia que trascienda la tendencia periodizante, porque los ritmos temporales nunca son iguales cuando se trata de la cultura, la economía, la política, y mucho menos las prácticas educativas. Es erróneo seguir manteniendo la idea de un universal educativo de todos los tiempos y para todos los hombres.
- f. Una historia que vincule su análisis con la historia de larga duración y no tanto en lo episódico, vale decir, debe arqueologizar la mentalidad colectiva porque es allí donde reposan los imaginarios, el inconsciente colectivo, las costumbres y las tradiciones que son más fuertes en el proceso socio-cultural que la misma práctica educativa y pedagógica. El error metodológico que siempre se cometió fue separar estos procesos.
- g. Una historia que trascienda la investigación atomizada de la educación y la pedagogía e inscriba sus investigaciones en los enfoques interdisciplinarios.
- h. Una historia que estudie por igual a los grandes pedagogos como a los filósofos, poetas, políticos, sociólogos, porque éstos no pueden excluirse del panteón de la paideia; además que estudie el "presente por el pasado y el pasado por el presente".

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

ESTADO DEL ARTE EN AMÉRICA LATINA.

Un balance de Historia Social de la Educación en/desde América Latina es necesario e inmanente, pero de difícil realización por la carencia de fuentes bibliográficas confiables; y sobre todo, porque la revisión historiográfica es muy reciente, y casi paralela a la construcción de esta investigación. De hecho, podemos decir que hemos sido actores de ese proceso. Presentaremos una aproximación haciendo un barrido conceptual del estado del arte teniendo como referencia los diferentes congresos y jornadas de investigación, tanto a nivel nacional e internacional en los que hemos participado. A nivel internacional incluso hemos sido elegidos como miembros de la Junta Directiva (2007-2011) de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA),¹⁷ pero igualmente mantenemos una visión de diálogo con las propuestas alternativas de organización a nivel latinoamericano como el grupo que promueve los Congresos

¹⁷ “En 1994 fue fundada la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA, durante la celebración del “II Congreso Iberoamericano de Historiadores de la Educación Latinoamericana”, realizado en UNICAMP, en la ciudad de Campinas, Brasil, del 11 al 15 de septiembre [de 1994], bajo la coordinación de Silvio Sánchez Gamboa. Se eligió, por la asamblea de los socios fundadores, como presidenta a la Dra. Diana Soto Arango (Colombia); agenciando su representación desde su país de origen. La Sociedad obtuvo el Registro Legal Número 145-250 de junio de 1995. SHELA, constituida como sociedad, bajo la orientación académica del grupo base que organizó el I Congreso Iberoamericano, ha sido responsable de la organización de los siguientes congresos: “III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, realizado en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Caracas, Venezuela del 9 al 15 de junio de 1996, bajo la coordinación de Magaldy Téllez. “IV Congreso Iberoamericano de la Educación Latinoamericana”, celebrado en la Universidad Católica de Santiago de Chile, del 25 al 29 de mayo de 1998, con la coordinación de Dr. Luis Celis (Chile) quien fuera elegido como presidente de SHELA. El “V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, se realizó en la Universidad Nacional de Piura, en Piura, Perú, del 25 al 29 de noviembre de 2002, bajo la coordinación de la académica Ruth Santibáñez de esa Universidad. En este evento se eligió la mesa directiva que encabezó la Dra. María Cristina Vera de Flachs (Argentina) quien asumió la presidencia. El “VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, realizado en la Universidad de Guadalajara, en Guadalajara, México, del 29 al 31 de octubre de 2007, bajo la coordinación del Dr. Armando Martínez Moya. En este evento en asamblea estatutaria se elige presidente de la Sociedad al Dr. José Rubens Jardimino (Brasil).” Soto Arango, Diana (2009) Reseña de los Congresos de SHELA. E_mail, difundido el 1 de mayo.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Por lo tanto, nuestra mirada tiene el mérito de haberse acercado directamente a los investigadores, así como a los integrantes de las comunidades discursivas nacionales, a las líneas y grupos de investigación que se anidan en las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina.¹⁸ La SHELA como organización se pronuncia con la siguiente misión: “la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA, ha tenido como Misión posicionar en el contexto euroamericano e internacional el desarrollo investigativo de cada uno de sus integrantes, consolidando una comunidad académica e

¹⁸ Al respecto citaremos algunas de nuestras actuaciones en el contexto nacional y latinoamericano, e incluso europeo en donde hemos participado como profesor invitado y ponente internacional:

1. Caracas-Venezuela. III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 1996; 2. Chile, Santiago de Chile, 1998. IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile, del 24 al 29 de mayo de 1998; 3. Popayán-Colombia. III Congreso de Historia de la Educación Colombiana. Universidad del Cauca-Colombia. Popayán, 30 de agosto de 1998; 4. La Habana, Cuba, 1999. III Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas. Del 08 al 12 de noviembre de 1999, La Habana-Cuba; 5. Bogota, Colombia, 2000. IX Congreso Colombiano de Historia. 23 de Agosto 2000. Santafé de Bogotá; 6. San José, Costa Rica-2001. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Realizado en San José, Costa-Rica. Del 21 al 24 de mayo de 2001; 7. Moscú, Rusia-2001. Academia de Ciencias de Moscú, Instituto para América Latina. X Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Moscú, del 25 al 30 de junio de 2001; 8. Santiago de Compostela-España, 2004. III Congreso Internacional Historia a Debate. Universidad Santiago de Compostela, España, del 11 al 23 de junio de 2004; 9. Alcalá de Henares-España, 2005. Congreso de Escrituras Silenciadas en el tiempo del Quijote. Alcalá de Henares del 25 al 30 noviembre de 2005; 10. Gran Canarias-Islas Canarias. Profesor invitado de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, 18 de noviembre de 2005; 11. Fuerteventura-Islas Canarias. Profesor Invitado por la Fundación Manuel Velázquez Cabrera al ciclo de conferencias sobre Nacionalismo y Globalización, 22 de noviembre de 2005; 12. Sevilla-España 52 Congreso Internacional de Investigadores Americanistas. 17-30 de julio de 2006; 14. Paipa-Colombia. Congreso Internacional, 10 años de RUDECOLOMBIA. Paipa, Colombia, del 17 al 20 de octubre de 2006; 15. Tamaulipas-México Ponente y Miembro del Comité Científico Internacional del V Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América. 24 al 26 de octubre de 2007; 16. Guadalajara-México. Panelista y Coordinador de mesa en el VII Congreso de la Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria, del 29 y al 31 de octubre de 2007; 17. Tunja- Boyacá- Colombia-2008. Profesor Invitado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, para participar como profesor invitado en el Doctorado de Ciencias de la Educación. Programa de RUDECOLOMBIA adscrito a Colciencias, y otras universidades nacionales de Colombia; 18. Leiden, Holanda-2008. Ponente en el XV Congreso Internacional de AHILA. Asociación de Historiadores Latinoamericanos Europeos. Entre el 25 y 29 de agosto 2008.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

investigativa, caracterizada por su compromiso en la formación de historiadores de la educación en Latinoamérica. Esta formación se impulsa desde la producción de conocimiento en la racionalidad científica, coherencia e identidad regional, contribuyendo a valorar las ideas científicas, filosóficas, políticas y pedagógicas con los principios, fines y objetivos que surgen a partir de los estudios de la historia de la educación latinoamericana.

Creemos que un rasgo que nos distingue y visibiliza en la comunidad académica euroamericana, es la conformación de los grupos de investigación, objeto central de la creación de Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Esta situación ha posibilitado una importante política de difusión a través de publicaciones como la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, publicación con arbitraje internacional y el Boletín que la sociedad por lo regular edita previamente a los eventos en los cuales participa. SHELA organiza simposios, congresos y otros eventos en diferentes lugares del mundo. Entre otros podemos destacar: en Liverpool (Inglaterra); en Moscú (Rusia); Macao (China); Bratislava (Eslovaquia); Tamaulipas, Guadalajara (México); Córdoba (Argentina); Varsovia (Polonia); Sevilla (España); Cartagena (Colombia). También, se publican regularmente colecciones de libros, cuyos autores son principalmente miembros de SHELA, en colaboración con otros importantes historiadores hispanoamericanos.”¹⁹

La historia de la educación en América Latina durante en los últimos 20 años presenta una notable productividad de grupos y comunidades discursivas, como nunca antes, a manera de ejemplo presentamos una muestra representativa de Argentina, Brasil, Colombia, y Venezuela. Aunque tenemos algunas referencias

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de Chile,²⁰ Costa Rica,²¹ México,²² y Cuba,²³ concentraremos el esfuerzo en los primeros. Veamos:

¹⁹ Pronunciamiento de la Junta Directiva de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Perú, Venezuela, 28 de abril del 2009. Cfr. www.shela-edu.org; www.rudecolombia.rhela.edu.co

²⁰ En 1992 se fundó la pionera de las instituciones nacionales de historia de la educación en América Latina, se trata de la Sociedad Chilena de Historiadores de la Educación, y la Junta directiva estuvo integrada por: Luis Celis, presidente; Iván Núñez Prieto, vicepresidente; Jaime Caicedo Escudero, secretario; Andrés Guzmán Traversa, tesorero. La revista de Historia de la Educación inicia sus publicaciones en 1991, siendo su director Marciano Barrios Valdés, y el Comité editorial: Luis Celis Muñoz, Ricardo Krebs Wilkens, Daniel Luis Neira Troncoso, y Eliana Muñoz Rojo. El IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (1998) tuvo su sede en Santiago de Chile. Este evento se realizó en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El Coordinador Académico fue Nicolás Cruz, y estuvo acompañado por Luis Celis, presidente; Andrés Guzmán, vicepresidente; Pablo Whipple, secretario. Entre las universidades que formaron parte del comité organizador destacamos: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de La Serena, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El Comité Científico del Congreso estuvo representado por los siguientes: Rubén Cucuzza, Argentina; Florencia Ballivián, Bolivia; Silvio Sánchez Gamboa, Brasil; Diana Soto Arango y Alberto Martínez Boom, Colombia; Astrid Fishel, Costa Rica; Yolanda Ricardo, Cuba; Gabriela Ossenbach, Claudio Lozano y Olegario Negrín, España; María de Lourdes Alvarado, México; Magaldy Téllez, Venezuela; Ricardo Krebs, Eugenio Rodríguez y Sergio Arbola, Chile.

²¹ En Costa Rica se realizó el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, del 21 al 24 de mayo de 2001. Es una comunidad que está todavía en proceso de gestación, destacamos allí la presencia de Lissette Monge Ureña, como Coordinadora Nacional del evento.

²² En México, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) fue fundada el 4 de diciembre de 2001. Los integrantes están adscritos a las siguientes universidades: Distrito Federal, estado de México, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Zacatecas, y Puebla. La coordinación es de la Dra. María Esther Aguirre Lora. Los integrantes: Dra. Oresta López, Área de Investigación, El Colegio de San Luis; Dra. Luz Elena Galván Lafarga, Antropología de la Educación, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Dra. Susana Quintanilla Osorio, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Destacamos a nivel de eventos destacamos el I Congreso Nacional sobre Historia de la Educación en México realizado en la Universidad Autónoma de Baja California-Tijuana en el 2001. El II Congreso Nacional sobre Historia de la Educación en México se realizó en Guadalajara-Jalisco del 2 al 4 de mayo de 2002. En ese evento destacamos los trabajos de Susana Quintanilla y Antonio Padilla "Historiografía de la educación superior en México, siglos XIX y XX"; María Guadalupe García Alcaraz y Armando Martínez Moya "Los historiadores y sus obras: estudios y referencias sobre la Historia de la educación superior en Guadalajara y su región"; entre otros. Cfr. García Carmona, Oscar y Sonia Ibarra Ibarra (Editores) (2003) Historia de la Educación Superior en México, historiografía y fuentes. Colegio de Jalisco: México. En el V Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana en Costa Rica-2001, presenté una primera versión de mi trabajo a la Comunidad Científica con mi ponencia: "Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina." La Dra. Luz Elena Galván Lafarga coordinó la mesa. Y me satisface que sea precisamente la Dra. Luz Helena quien coordina el Diccionario de Historia

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

1. En Argentina el trabajo que más se destaca como historia de la historiografía de la educación es el realizado por Adrián Ascolani;²⁴ el autor inicia su trabajo haciendo un estudio entre 1870 y 1910, en el que refiere los antecedentes de Manuel Horacio Solari (1949) Historia de la educación argentina. Allí puntualiza siguiendo a éste que el acercamiento a la historia por parte de la pedagogía posiblemente se debió a Juan P. Ramos, Juan Casanni y Juan Mantovani, profesores de la Universidad de Buenos Aires y de La Plata. En la década del 60 del siglo XX se destacan los esfuerzos en la reconstrucción de una historia de las instituciones educativas, entre los autores más relevantes citamos: Melo, Fernández, Martínez Paz y más tarde, Endrek. Pero es a partir de los años 70 cuando un sector de historiadores formados en las Ciencias de la Educación realiza un trabajo sostenido que tendrá un impacto definitivo en la construcción de Comunidades discursivas de historia de la educación en Argentina, entre ellos destaca a: Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky, Rubén Cucuzza,²⁵ Daniel Cano, Alberto Ciria, Emilio Corbiere, Adriana Puiggrós, y Edgardo Ossana. Y en la década del 90, se comienzan a ver los frutos sembrados por Braslavski, Cucuzza, Puiggrós y Ossana, al emerger una generación con especial mención de

de la Educación en México. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002. (Cfr. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm>)

²³ En Cuba los esfuerzos de revisión historiográfica son de Enrique Sosa Rodríguez y Alejandrina Penabad Félix, quienes desarrollaron el proyecto de publicación Historia de la Educación en Cuba.²³ Aunque encontramos en nuestro viaje a La Habana en 1999 un trabajo sobre la Historia de la Educación Latinoamericana²³ es un manual genérico que no contiene mayores aportes a la temática, pues se limita a referencias generales.

²⁴ Ascolani, Adrián (1999) “Historia de la historiografía educacional Argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)”, en Adrián ASCOLANI (Compilador) La educación en Argentina, estudios de historia. Ed. Arca, Rosario-Argentina. (Tuve el gusto de conocer a Adrián en San José Costa Rica en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. El autor.)

²⁵ Comentario: en San José Costa Rica en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana tuve el gusto de conocer al Dr. Rubén Cucuzza y al Dr. Adrián Ascolani. El autor.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Mariano Narodowski, Silvina Gvirtz, Pablo Pineau, Marcela Mollins, Sandra Carli, Adrián Scolani, y Miguel Somoza²⁶ (UNED-Madrid, Grupo MANES).

A nivel de eventos destacamos que la Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación ha sido una de las más consistentes, habiendo realizado la XII en el 2001. La Sociedad Argentina de Historia de la Educación se fundó en 1995. Destacan en ese grupo Mariano Narodowski, Teresa Artieda, Adrián Ascolani, y Rubén Cucuzza. Entre las publicaciones destacamos: Anuario de Historia de la Educación (SAHE), publicado el nº 1 en 1997 y el nº 2 en 1998/1999; el Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2ª época, Nº 1, octubre 2000. A nivel de redes, HISTEDUCAL es la más conocida, y está compuesta por un grupo de historiadores de la educación latinoamericana, cuyo principal objetivo es el intercambio de información sobre investigaciones, publicaciones y eventos internacionales, nacionales y regionales sobre la temática específica de la Historia de la Educación. Este grupo tiene como misión la creación de una Red de Historia de la Educación que permita consolidar las relaciones académicas sostenidas a partir de los sucesivos Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana.²⁷ Como proyectos de investigación con apoyo internacional citamos la Red ALFA PATRE MANES, integrado por: Gabriela Ossenbach, Rubén Cucuzza, Bernat Sureda, Carlos Suárez, Luciano Mendes, Miguel Somoza Rodríguez y Pablo Colotta. El Proyecto de investigación internacional (constituido por la Red PATRE-MANES, con financiamiento del programa ALFA de la Unión Europea) pretende capacitar personal y elaborar los instrumentos necesarios para el estudio documental y la

²⁶ Por cierto a Miguel Somoza los conocimos en mi pasantía académica en el Centro MANES de la UNED-Madrid, en octubre de 2005.

²⁷ HISTEDUCAL fue fundada en el año 2003, y el moderador es Adrián Ascolani; cuenta con 532 miembros. Cfr. histeducal@yahoogroups.com; <http://www.histeducal.com>

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

catalogación de manuales escolares de España, Portugal, Bélgica, Argentina, México y Colombia.

2. En Brasil.²⁸ La primera Asociación de Historia de la Educación se creó en la provincia, tal es el caso de la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). En 1990 se agrupan en Campinas un grupo de historiadores de la educación entre los que destacan: Demerval Saviani,²⁹ José Claudinei Lombardi e José Luis Sanfelice.³⁰ Otro está representado por Elianne Marta, Marta Carvalho e Clarice Nunes.³¹ La Sociedad Brasileira de Historia de la Educación fue fundada el 28 de septiembre de 1999. Sin embargo sus antecedentes se remontan al año 1980, cuando se creó el Grupo de trabajo História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED). Luego vendría el Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Entre los balances más importantes destacamos: Miriam Jorge Warde (1984) en el Seminário Historiografia e Educação, promovido por el Distrito Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), y trabajó sobre 115 disertaciones y tesis defendidas en los programas de Pós-Graduação em Educação. Luego, Clarice Nunes (1996) publicó su trabajo en 1998, del balance realizado en el I Congreso Luso-Brasileiro de História da Educação en la Universidad de Lisboa, de un total de 170 trabajos expuestos. Claudia Alves (1998) hizo lo mismo en con la base de

²⁸ Al respecto puede consultarse el trabajo de Luz Elena Toro, la conocimos en su ponencia en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en Costa Rica, con el tema: “Historia e historiografia da história da educação: A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS BRASIL”. Tenemos conocimiento que luego presentó su tesis doctoral en la Universidad de Campinas sobre un tema análogo.

²⁹ A mediados de 1970, Demerval Saviani escribió un trabajo: Função do ensino de filosofia da Educação e de história da Educação que fue publicado como libro en 1980, con el título de Educação: do senso comum á conciencia filosofica.

³⁰ Cfr. Ghiraldelli, Jr. Paulo (2006) História da Educação Brasileira. Ed. São Paulo: Cortez.

³¹ Cfr. De Oliveira Galvão, Ana Maria (2001) O que você precisa saber em História da Educação. Ed. DP&em.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

datos del II Congreso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cynthia Greive Veiga e Joaquim Pintalssilgo (2000) realizaron el balance sobre las ponencias del III Congreso Luso-Brasileiro de História da Educação.³²

Realmente los investigadores de historia de la educación en Brasil son tan numerosos que conforman varias comunidades discursivas. La SBHE está afiliada a la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE). No es fácil encontrar una visión homogénea en Brasil ni en América Latina. Las disputas entre grupos e individualidades tienen una visión segmentada, fundamentalmente por disputas de poder más que académicas, incluso en agosto 2009 son proyectados dos congresos de historia de la educación en Brasil, y están siendo auspiciados por dos sectores tanto a nivel nacional como internacional. Un sector es el liderado por Claudia Alves representante el CIHELA (IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana),³³ y otro, el liderado por José Rubens Jardimino, presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).³⁴ De esta comunidad nos visitó en Barquisimeto el Dr. Silvio Sánchez Gamboa, en el año 2001, invitado por el Dr. Reinaldo Rojas a la IX Jornada de Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia. La Revista

³² Cfr. Santos Ribeiro, María Luisa (2003) *História da Educação Brasileira. A organização Escolar*, 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Primera edición 1978.

Cfr. Souza Arango, José Carlos & Gatti Junior, Décio. (Organizadores) *Novos temas em história da Educação Brasileira*. Campinas, SP. Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu.

Cfr. Gonçalves Vidal, Diana; Mendes de Faria Filho, Luciano. (2005) *As lentes da História estudos de História e Historiografia no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados .

³³ La promoción de este evento señala que será en la ciudad de Rio de Janeiro y se realizará en la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ), con el auspicio de esta institución y de la *Sociedade Brasileira de História de la Educação* (SBHE). Entre el 16 y el 19 de noviembre de 2009.

³⁴ Por su parte, la SHELA promueve el VII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA a realizarse en la ciudad de San Pablo (Brasil), del 23 al 26 de agosto de 2009. Este evento cuenta con los auspicios de las siguientes Universidades: Universidad Nueve de Julio, Universidad Presbiteriana Mackenzie, Universidad Municipal de San Cayetano del Sur y con el apoyo de Universidades Latinoamericanas de Argentina, Colombia

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Brasileira de Historia de la Educación comenzó a circular en el 2001, con un Comité Editorial integrado por: Casemiro dos Reis Filho; Demerval Saviani,³⁵ Gilberto S. de M. Jannuzzi; María Aparecida Motta; y Walter E. García. La Directora editorial es Gilberta S. de M. Jannuzzi, y el Director ejecutivo es Flavio Baldy dos Reis.

3. En Colombia los antecedentes de la investigación de la Historia de la Educación se remontan a la segunda mitad del XX.³⁶ Pero la investigación con sentido de grupo y comunidad discursiva se afianza a partir de los esfuerzos realizados por Alberto Martínez Boom, Humberto Quinceno, Martha Herrera, Alejandro Álvarez, Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry, Javier Ocampo López, Elio Fabio Gutiérrez, Jorge Eliecer Quintero, Jorge Castro Villarraga, entre otros. El florecimiento de la investigación de la Historia de la Educación en Colombia a partir de la década del 80 tiene que ver con los siguientes hechos: a) El movimiento pedagógico iniciado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) iniciada en 1982. b). La conformación de los grupos en las

(RUDECOLOMBIA - Red de Universidades Públicas Colombianas), México, Perú, Venezuela y Universidades Españolas (León, Sevilla y Valencia).

³⁵ Este autor es considerado el autor de más tradición en el campo de la Historia de la Educación en Brasil, al respecto puede consultarse: Saviani, Demerval (Org), Gérman Rama y Gregorio Weinberg (1996) Para uma historia da educação Latinoa-Americana, polémicas do nosso tempo. Ed. Autores Associados. Campinas-Brasil. (Conocí y me dedicó personalmente esta obra en San José, Costa Rica-2001)

³⁶ Cfr. a) Agustín Bohórquez Casallas (1956) La evolución educativa en Colombia. b) Alberto Ariza (1980) El colegio-Universidad de Santo Tomás de Aquino de Santa Fe de Bogotá. c) Juan Manuel Pacheco (1975) La Ilustración en el Nuevo reino de Granada. d) Guillermo Hernández de Alba (1940) Crónicas del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de Santa Fe de Bogotá. e) María Clara Guillén (1994) Nobleza e hidalguía en el Nuevo Reino de Granada. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 1621-1820. f) Guillermo Hernández de Alba (1983) Documentos para la historia de la educación en Colombia (V volúmenes.) g) Jaime Jaramillo Uribe (1982) El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

universidades. c) El estímulo de los programas de estudios en Ciencia de la Educación desde COLCIENCIAS.³⁷

En 1975 se inició el Programa de Investigación Interuniversitario: Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, representado institucionalmente por las siguientes universidades: Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y del Valle. El equipo estaba integrado por: Olga Lucía Zuluaga (Coord), Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom, Stella Restrepo y Humberto Quinceno. Para esta comunidad discursiva la Historia de la Educación debe ser analizada a partir de la Historia del Saber Pedagógico y la Historia de las Prácticas Educativas; "se trataba de reconstruir la historia de la práctica pedagógica recuperando no solo los dos elementos ya mencionados sino a un sujeto ignorado hasta entonces por la mayoría de los historiadores, el sujeto que hace posible la enseñanza: el maestro."³⁸ En 1992,³⁹ se realizó el I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en Santafé de Bogotá, siendo coordinado por Diana Soto Arango. En 1996, se funda RUDECOLOMBIA, y en 1998, coordinado por Diana Soto se instala el Doctorado en Ciencias de la Educación,⁴⁰ adscrito al grupo interuniversitario de Educación Pública: Cauca, Cartagena, Caldas, Distrital Francisco José de Caldas, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia. También es una comunidad discursiva que aparece con

³⁷ Cfr. TAMAYO Valencia, Alfonso (2003) Tendencias de la pedagogía en Colombia. Ed. UPTC. Tunja- Colombia.

³⁸ Zuluaga, Olga L. (1987) Pedagogía e Historia, La historicidad de la pedagogía., p. 8

³⁹ El precedente fue 1989, con el I Congreso Colombiano de Historia de la Educación, coordinado por Diana Soto Arango.

⁴⁰ "El doctorado tendrá diferentes áreas de formación. La primera promoción se realizará en Historia de la Educación Latinoamericana y en Pensamiento Pedagógico Latinoamericano." Editorial. Boletín de la Red de Historia de la Educación Colombiana. N°. 2, abril de 1988, p. 70. Tunja. Colombia.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

libros,⁴¹ con revistas, con líneas de investigación,⁴² con proyectos de investigación, y con una Red Colombiana de Historia de la Educación Latinoamericana.

La Asociación Colombiana de Historia de la Educación fue fundada en 1996. Como dato curioso acaba de fundarse en agosto de 2009 una nueva comunidad alterna, lo cual evidencia lo difícil por consolidar comunidades discursivas nacionales. Los contactos con Venezuela se realizan desde la década del 90 con la presencia de Olga Lucia Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Jesús Alberto Echeverry en la Universidad de Los Andes-Táchira. Pero se profundizan desde el año 2001, gracias a los esfuerzos realizados por el Dr. Reinaldo Rojas, se adelanta una cooperación interinstitucional entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), representada por el Rector Olmedo Vargas Hernández, y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) representada por el Rector Ángel Hernández Abreu. De esta manera se buscan estrechar los vínculos entre pares académicos de estas dos repúblicas hermanas. La red más importante en Colombia, por su productividad y trabajo en grupo, es RUDECOLOMBIA,⁴³ fundado en 1996 y congrega a 10 universidades Nacionales de Colombia: Universidad del Atlántico; Universidad de Caldas; Universidad de Cartagena; Universidad del Cauca; Universidad del Magdalena; Universidad de Nariño; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Universidad del Quindío; Universidad Tecnológica de Pereira; y Universidad del Tolima. La productividad académica de RUDECOLOMBIA (2008) está discriminada de la

⁴¹ Soto Arango, D. (1998) (Editora) Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y fuentes.

⁴² Boletín de la Red Colombiana de Historia de la Educación Colombiana. Nº. 2. Tunja, abril de 1998.

⁴³ Cfr. Catálogo General Publicaciones, Doctorado Ciencias de la Educación. Abril 2008. Tunja-Colombia.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

siguiente manera: 1. Colección Memorias Actas de RUDECOLOMBIA;⁴⁴ 2. Colección Historia de la Universidad Colombiana;⁴⁵ 3. Colección la Ilustración en América Colonial;⁴⁶ 4. Colección Educadores Latinoamericanos;⁴⁷ 5. Colección Historia de la Universidad Latinoamericana;⁴⁸ 6. Colección Área del Currículo;⁴⁹

⁴⁴ Cfr. Gutiérrez, Elio (Comp) (1999) Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana. Ed. Universidad del Cauca. Popayán-Colombia. En este Congreso presentamos la ponencia: Mora García, J. Pascual (1999) "La práctica Pedagógica de Fidel J. Orozco y su contribución a la Historia de la Educación Colombiana.," pp. 319 ss.

Vargas, Olmedo (Comp) (2000) Archivos y documentos para la Historia de la Educación Colombiana. Ed. UPTC-HISULA, Tunja.

Soto Arango, Diana (2000) Estudios sobre Historia de la Educación Latinoamericana de la Colonia a nuestros días. Ed. UPTC-HISULA, Tunja.

Serna, Julián (Comp.) (2000) Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Ponencias e investigaciones 1998-2000. Ed. RUDECOLOMBIA-Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.

Vargas, Olmedo (Edit) (2005) Movimientos Universitarios. América Latina. Siglo XX. Ed. UPTC-HISULA, Tunja

⁴⁵ Soto Arango, Diana (1998) Historia de Universidad Colombiana. Resúmenes. Ed. UPTC-HISULA, Tunja

Soto Arango, Diana (Edit) (1998) Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y Fuentes. Tomo II. Ed. UPTC-HISULA, Tunja

Soto Arango, Diana, Miguel Puig Samper, y María González-Ripoll (1999) Tomo II. RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.

Soto Arango, Diana (2000) Francisco Antonio Zea un criollo Ilustrado. RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.

Soto Arango, Diana, Miguel Puig Samper, Martina Bender, y María González-Ripoll (2003) Recepción y difusión de textos Ilustrados en América colonial. Tomo III, RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.

Soto Arango, Diana (2005) Mutis educador de la élite neogranadina. RUDECOLOMBIA-Búhos Editores. Tunja.

⁴⁶ Soto Arango, Diana, Miguel Puig Samper y Luis Carlos Arboleda (Edit) (1995) La Ilustración en América Colonial Tomo I. CSIC-COLCIENCIAS-GRUPO ILAC. Doce Calles. Madrid.

⁴⁷ Ocampo López, Javier (2001) Rafael Bernal Jiménez. RUDECOLOMBIA, UPTC, HISULA. Tunja.

⁴⁸ Soto Arango, Diana, Manuel Lucena Salmoral, y Manuel Rincón (2004) Estudios sobre la Universidad Latinoamericana. De la colonia al siglo XXI. RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.

Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente (2007) Autonomía y modelos universitarios en América Latina. RUDECOLOMBIA-Universidad de León. España.

Soto Arango, Diana y José Rubens Jardimino (2006) Políticas universitarias en Latinoamérica: historia y perspectiva. UNINOVE-Brasil, RUDECOLOMBIA. Sao Paulo, Brasil.

⁴⁹ Meirieu, Philippe y Michel Develay (2003) Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto Locos!. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán. (Traducción Armando Zambrano Leal)

Preafán Echeverri, Lucy (2004) Análisis del discurso. Procesos formativos e investigaciones lingüísticas. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

7. Colección Tesis Doctorales;⁵⁰ 8. Revista Historia de la Educación Colombiana;⁵¹ 9. Revista Itinerantes;⁵² 10. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos;⁵³ 11. Revista Historia de la Educación Latinoamericana;⁵⁴ 11. Boletín Historia de la Educación Latinoamericana;⁵⁵ 12. Boletín Historia de la Educación Colombiana;⁵⁶ 13. Boletín Congresos Específicos Grupos HISULA (Historia de la

Pierre Deslauriers, Jean (2004) Investigación cualitativa. Guía práctica. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca.

Cardoso Erlam, Néstor (2007) Los textos escolares en Colombia: Dispositivos ideológicos. RUDECOLOMBIA-Universidad del Tolima, Ibagué-Colombia.

Aristizábal, Miryam y Luis Evelio Álvarez (2006) ¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán.

Perafán Echeverri, Lucy (2007) Pragmática y diferencia. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán.

⁵⁰ Báez Osorio, Miryam (2004) Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886. RUDECOLOMBIA-UPTC. Tunja.

Álvarez Hoyos, María Teresa. (2007) Elites intelectuales en el sur de Colombia, Pasto 1904-1930. RUDECOLOMBIA- Universidad de Nariño. Tunja.

Valencia Calvo, Carlos (2006) Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XIX. RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas. Manizales.

González Bernal, Edith (2006) Formación del Tutor para la Educación a Distancia y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002. RUDECOLOMBIA-Universidad Javeriana, UPTC. Tunja.

García Sánchez, Bárbara (2007) De la Educación Doméstica a la Educación Pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República RUDECOLOMBIA-CADE UPTC- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tunja.

⁵¹ Cfr. Revista Historia de la Educación Colombiana (1998-2006) Nros. 1- 9. RUDECOLOMBIA-Universidad de Nariño. Nariño.

⁵² Cfr. Revista Itinerantes. (2002-2005) Nros. 1-3. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán.

⁵³ Cfr. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2005-2007) RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas. Manizales.

⁵⁴ Revista Historia de la Educación Latinoamericana (1998-2008) Nros. 1-9. RUDECOLOMBIA-UPTC-SHELA-HISULA. Tunja.

⁵⁵ Boletín Historia de la Educación Latinoamericana. (1993-1996) (Nº 1-1993) ed. Universidad de Comillas-Doce Calles. Madrid. (Nº 2-1994) Ed. Departamento Historia de la Educación-Universidad de Barcelona- Doce Calles. Madrid. (Nº 3-1995) Ed. Universidad Alcalá de Henares. Departamento Historia de la Educación- Universidad de Barcelona- Doce Calles. Madrid. (Nº 4-1996) Ed. Universidad Alcalá de Henares. Departamento Historia de la Educación- Universidad de Barcelona-SHELA- Doce Calles. Madrid. (Nº 5 al 7 años 1997-1999-2000) RUDECOLOMBIA-UPTC-SHELA. Tunja. (Nº 8- 2001) RUDECOLOMBIA-UPTC-SHELA. Tunja. (Nº 9- 2002) Ed. Universidad de Piura-RUDECOLOMBIA-SHELA. Perú. (Nº 10 al 13 años 2004 a 2008) RUDECOLOMBIA- UPTC-SHELA-HISULA. Tunja.

⁵⁶ Boletín de la Red Historia de la Educación Colombiana. (1997-2000) Ed. RUDECOLOMBIA-UPTC. Universidad del Tolima (Nº 3 al 4 años 1999-2000).

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Universidad Latinoamericana) e ILAC.⁵⁷ Merece destacarse aquí que el Premio AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado) a la calidad del Postgrado y el Doctorado en Iberoamérica de Postgrado en su 4a Edición se le otorgó al programa de Doctorado en Educación de RUDECOLOMBIA, en Santo Domingo, República Dominicana el 11 de marzo de 2008. El núcleo es el Doctorado en Ciencias de la Educación, con mención Historia de la Educación en la ciudad de la UPTC en Tunja, cuenta con ocho cohortes de egresados. Entre los Grupos de Investigación destacamos el Grupo HISULA, que ha sido reconocido por COLCIENCIAS. De hecho la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana ha sido uno de sus logros de mayor impacto y constancia en el tiempo; en abril de 2008 se bautizó el N° 10 dedicado a Paulo Freire. La vida académica de ésta institución es obra de la Dra. Diana Soto Arango, sin duda la mayor mecenas de la institución SHELA en los últimos 20 años.

4. En Venezuela la historiografía educativa presenta una productividad sin parangón en la historia del país nacional. Aclaramos, de entrada, que no pretendemos agotar los autores y las fuentes sino presentar una muestra

⁵⁷ Boletín: “51 Congreso Internacional de Americanistas. (2003) Simposio: Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-HISULA. Santiago de Chile.

Boletín: IV Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas. (2004) Simposio: Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-HISULA. Bratislava.

Boletín: XI Conferencia Society for Latin American Studie. (2005) Simposio: Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. Derby.

Boletín: 52 Congreso Internacional de Americanistas. (2006) Simposio: Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-SHELA-HISULA. Sevilla. Cfr. Resumen de Ponencia. Mora García, J. Pascual (2006) Génesis histórica de la Universidad de Los Andes., p. 20

Boletín: XIV Conferencia Society for Latin American Studies. (2008) Simposio: Universidad y Construcción de la Nación Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-SHELA-SLAS-HISULA. Liverpool. Cfr. Resumen de Ponencia. Mora García, J. Pascual. (2008) “Análisis epistemológico de las políticas de inclusión en la Educación Superior durante el tiempo histórico nacional 1998-2006.”, p. 14

Libro de Resúmenes: II Seminario Taller Internacional de Vendimia, “La Construcción de la Nación en el siglo XXI”. Villa de Leyva-Colombia, 12 al 14 de noviembre de 2008. Ed. RUDECOLOMBIA- SHELA- ILAC- HISULA- UPTC. Cfr. Resumen de Ponencia: Mora García, J.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

representativa. En ese sentido, podríamos esquematizar en tres grandes tendencias la evolución de nuestras comunidades discursivas; y aunque todo esquematismo es simplista, alertamos que lo hacemos sólo con fines propedéuticos.

a. La tendencia tradicional está caracterizada por la periodización y se limita a configurar y delimitar el orden de lo episódico. Con un sentido de historia centrado en lo positivo, en donde más que estudiar prácticas educativas se narran sucesos. A nuestro modo de ver el primer antecedente de Comunidad Discursiva de Historia de la Educación en Venezuela fue el Primer Congreso Pedagógico Venezolano (1895), pues allí se congregaron las personalidades más preclaras para abordar el tema educativo con sentido histórico.⁵⁸ Sin embargo, debemos advertir con Ángel Grisanti (1932)⁵⁹ que: “En nuestro país la bibliografía estrictamente venezolana sobre instrucción pública puede decirse que no existe. El estudio de Baralt, admirable por el caudal de doctrina, el contenido filosófico y la maravilla del estilo, no es sino un capítulo, joya diminuta, de un resumen de la Historia de Venezuela. Sólo el patriarcal don Arístides Rojas aporta datos esenciales para el estudio de esta importantísima materia. Rufino Blanco Fombona, Gil Fortoul y otros historiadores venezolanos de valía, a él se atienen. El francés Humbert lo copia al pie de la letra. El estudio crítico sobre la historia de la Instrucción Pública está por hacerse.”⁶⁰

Como puede observarse la generación fundadora de la investigación histórica de la educación responde más al esfuerzo individual que al de grupo. Esta generación pionera en el siglo XIX está integrada por los siguientes autores:

Pascual (2008) “Los masones en la conformación simbólica de la nación venezolana. Siglo XIX.”, p. 49

⁵⁸ Ruiz, Gustavo. A. (Comp.) (1998) Primer Congreso Pedagógico Venezolano, 1895.

⁵⁹ Grisanti, Ángel. (1950) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela.

⁶⁰ Grisanti, Ob. Cit., p. 10

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Feliciano Montenegro y Colom, Rafael M. Baralt, Agustín Codazzi, Arístides Rojas, Antonio Ramón Silva,⁶¹ Rufino Blanco Fombona, José Gil Fortoul, Ángel Grisanti, y Caracciolo Parra León.⁶²

La segunda tendencia está caracterizada por hacer gran acopio de fuentes primarias. Esta generación intermedia estaría integrada desde: Manuel Aguirre Elorriaga (1941),⁶³ Carlos Felice Cardot (1945),⁶⁴ Luis Spinetti (1950),⁶⁵ N. P. Monsant (1951),⁶⁶ Fidel J. Orozco Duque (1954),⁶⁷ Miguel Acosta Saignes (1958),⁶⁸ Eduardo Arcila Farías (1961),⁶⁹ Alexis Márquez Rodríguez (1962), Mariano Uzcátegui Urdaneta (1963),⁷⁰ Héctor García Chuecos (1963)⁷¹ Eloi Chaulbaud Cardona (1966),⁷² Ildefonso Leal (1968),⁷³ Efraín Subero (1968),⁷⁴ Leonardo Carvajal (1976)⁷⁵ y llegaría hasta Rafael Fernández Heres (1980).⁷⁶ Además del acopio de fuentes intenta vincular el análisis de la historia de la

⁶¹ Silva, Antonio. R. (1909) Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida.

⁶² Parra León, Caracciolo (1930) La Instrucción en Caracas (1567-1725)

⁶³ Aguirre Elorriaga, M. (1941) La Compañía de Jesús en Venezuela.

⁶⁴ Felice Cardot, Carlos. (1945) Evolución de la Educación Secundaria en El Tocuyo.

⁶⁵ Spinetti, L. (1950) Documentos para la Historia de la Universidad de los Andes.

⁶⁶ Monsant, N. (1951) Resumen Histórico de la Universidad de Los Andes.

⁶⁷ Orozco Duque, Fidel. (1954) Ciencia de la Educación. (Orozco fue discípulo de Jáuregui en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, y este trabajo puede ser considerado el primer trabajo de Historia de la Educación publicado por un hijo de La Grita.)

⁶⁸ Acosta Saignes, Miguel. (1958) Temas educativos

⁶⁹ Arcila Farías, Eduardo. (1961) Historia de la Ingeniería en Venezuela.

⁷⁰ Uzcátegui Urdaneta, M. (1963) Ensayo biográfico sobre el Canónigo Uzcátegui.

⁷¹ García Chuecos, Humberto. (1963) El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida. (Cultura Intelectual de Venezuela desde su Descubrimiento hasta 1810).

⁷² Chalbaud Cardona, Elio. (1966) Historia de la Universidad de los Andes. (Nueve tomos)

⁷³ Leal, Ildefonso. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela.

⁷⁴ Subero, Efraín. (1968) Ideario Pedagógico venezolano.

⁷⁵ Carvajal, Leonardo. (1976) La Educación en el Proceso Histórico Venezolano.

⁷⁶ Fernández Heres, Rafael. (1981) Memoria de Cien Años. La educación venezolana 1830-1980. Este trabajo en VII tomos es una fuente de primera mano para los investigadores de la historia de la educación en Venezuela, pues el autor compila las Memoria y Cuenta de los ministros de educación desde 1830. Aclarando que entre 1830 y 1857 el informe sobre el estado de la instrucción pública estaba en manos del Secretario de lo Interior y Justicia; entre 1858 y 1861, el Secretario de relaciones Exteriores e Instrucción Pública; y entre 1863 y 1880 el Ministro de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

educación con otras dimensiones de lo social. Esta corriente entendió la historia de la educación como parte de una red mayor de orden social y cultural, al mismo tiempo que la periodización utilizada seguía subyugada al campo de la historia política y la legislación escolar. Buena parte de estos trabajos se apoyaron en las herramientas conceptuales del marxismo para interpretar las relaciones entre educación y sociedad. Incluimos aquí a Luis Beltrán Prieto Figueroa,⁷⁷ quien prácticamente cabalga en las tres generaciones gracias a su prolongada existencia. Prieto Figueroa a pesar de no haber sido *ex profeso* un historiador de la educación sus obras lo convierten de suyo al hacer un análisis de la educación en Venezuela y América Latina. Pero en segundo lugar, merece ser incluido porque el esfuerzo no se limitó a su patria, sino que irradió por América Latina su pensamiento educativo. En 1939, lo encontramos en La Habana, en el Primer Congreso Americano de Maestros; en 1951 formó parte del Servicio de Asistencia Técnica de la UNESCO, cuya jefatura desempeñó desde Costa Rica.

Fomento. La actividad educacional estuvo adscrita a tres Ministerios o Secretarías de Estado. La creación del Ministerio de Instrucción Pública es obra de Juan Vicente Gómez.

⁷⁷ Sin duda que el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa puede ser considerado no sólo el principal filósofo de la educación del siglo XX en Venezuela sino además, hay que destacar su aporte a la historia de la educación. Pero para comprender su legado debemos recordar que su pensamiento iba de la mano con la lucha gremial que se remonta a 1932, cuando fundaron la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria; y que hizo propicia la Primera Convención Nacional del Magisterio en 1936. Durante el denominado trienio octubrista (1945-1948) su liderazgo sirvió para incrementar los beneficios sociales, tales como: creación de comedores escolares, casas cunas, proyectos de alfabetización para obreros, fundación de escuelas normales para los técnicos; estos fueron algunos de sus logros. En la XII Convención Nacional del Magisterio celebrada en la ciudad de Mérida, el 9 de agosto de 1947, sirvió de preámbulo a la propuesta fallida del Proyecto de Ley Orgánica de Educación de 1948. Sin embargo, su pensamiento educativo no se puede reducir a una obra sino que forman un conjunto orgánico, en particular destacaremos las siguientes: (1951) De una educación de castas a una educación de masas; (1959) Humanismo democrático y educación; y (1984) Principios generales de la educación. Otras obras del maestro Prieto importantes para el estudio de la historia de la educación en Venezuela son: (1938) Los Maestros Eunucos Políticos. En Defensa de la Libertad del Maestro; (1940) La Escuela Nueva en Venezuela; (1951) De una Educación de Castas a una Educación de Masas; (1952) El Humanismo Democrático y la Educación; (1960) El Concepto de Líder. El Maestro como Líder.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Y, la tercera tendencia, la encontramos entre mediados de la década del ochenta y comienzos de los noventa, donde aparecieron nuevos estudios que presentaban un mayor acercamiento a la Historia de la Educación en Venezuela. Lentamente la Historia de la Educación se ha visto enriquecida con las diversas tendencias historiográficas. Desde el punto de vista de la historia cuantitativa de la educación destacan algunos trabajos como los del profesor Leonidas Prieto de la Universidad de los Andes-Mérida.⁷⁸ En esta misma dirección deben incluirse algunos de los trabajos de Luis Bravo Jáuregui (UCV),⁷⁹ pero sobre todo la línea de investigación desarrollada por el CENDES-UCV.⁸⁰ La aproximación a la historia institucional de la educación es una de las líneas de investigación más celebradas a nivel nacional, citaremos una muestra significativa: en Caracas, aparecen los trabajos de Gustavo Adolfo Ruiz,⁸¹ Jesús Andrés Lasheras,⁸² Luis Antonio Bigott, Leonardo Carvajal,⁸³ Guillermo Luque,⁸⁴ Nacarid Rodríguez,⁸⁵

⁷⁸ Prieto, Leonidas. (1984) *Evolución Histórica de la Educación Venezolana, 1900-1980*.

⁷⁹ Bravo, Luis; Samuel Carvajal e Yrama Capote (1996). Factores que influyen en la cobertura de la matrícula en el nivel medio diversificado y profesional del Sistema Escolar Venezolano. *Rev. Pedagogía. UCV*. Al investigador Luis Bravo se reconoce el importante esfuerzo por consolidar el Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE). Igualmente a él se le debe el esfuerzo del portal de Internet: Memoria Educativa, donde presenta un balance semanal del acontecer de lo educativo a nivel nacional. En el DLAE se encuentran las siguientes entradas del autor de esta tesis; veamos: MORA García J. Pascual. (2007) "Postmodernidad-Educación" En Luis Bravo. *DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN (DLAE)* Coordinado por Luis Bravo Jáuregui. Caracas:UCV-Fondo Editorial de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. ISBN 980-00-2099-3 Fuente: <http://www.ucv.ve/eus/eus1.htm> Igualmente: "Paradoja de ICARO" "Postmodernidad: Isla o Continente", "Prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad", "Repedagogización de la vida", "Saber pansófico, El Adios", "Saberes hipertexto." "Alumnos postmodernos." "Androginia postmoderna." "Aula heterogénea." "Epifanía postmoderna." Escuela del día de después." "Fatiga del método científico en las Ciencias Sociales." "Generación de los niños mimados de la historia." y "Maestros postmodernos."

⁸⁰ Cfr. Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo Universidad Central de Venezuela (CENDES) Año 15, segunda época, enero abril 1998. En el mismo se presentan los trabajos de Carmen García Guadilla, Cesar Villarroel, Roberto Ruiz, Hebe Vessuri y Ana M. Benaiges, Jamil Salmi y Gabriela Alcalá, Alexis Mercado, Miguel Casa Armengol, y María Cristina Parra.

⁸¹ Ruiz, Gustavo. (1992) *La escuela de primeras letras de Caracas*.

⁸² Andrés Lasheras, J. (1994) *Simón Rodríguez*.

⁸³ La Asamblea Nacional de Educación cumplió una interesante labor entre 1996-1998 en la revisión de las políticas y fundamentos de la educación venezolana, y estaba integrada en gran parte por historiadores de la educación e investigadores de la educación, entre ellos destacamos:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Magaldy Téllez (1996)⁸⁶ y Marina Smeja (1996),⁸⁷ José Miguel Cortazar (UCV),⁸⁸ Aureo Yépez Castillo⁸⁹ y Juan Manuel Martín Frechilla.⁹⁰ En Mérida destacamos a los trabajos vinculados a la historia de la Universidad de Los Andes de Edda

Leonardo Carvajal, presidente; Pedro Felipe Ledezma, Vicepresidente; Rodolfo Rico, Secretario Ejecutivo. Vocales principales: Rafael Fernández Heres; Luis Ugalde, José Rafael Marrero; Javier Duplá; Mariano Herrera; Arnaldo Esté; Nacaraid Rodríguez; José Miguel Cortazar; Luis Bravo Jáuregui. Etc. Cfr. Carvajal, Leonardo (1998) Inversión de recursos y rendición de cuentas. En Carvajal, Leonardo (Presidente) Ideas para el debate educativo. Asamblea Nacional de Educación. Ed. FUNDAINVED-Consejo Nacional de Educación. Caracas.

⁸⁴ Luque, G. (1996) (Coord) La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política. (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano). En esta misma dirección deben revisarse los trabajos de historia oral sobre dos importante patriarcas de la Historia de la educación en Venezuela; a saber: Luque (2001) Momentos de la Educación y la Pedagogía venezolana, entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz. Fondo Editorial de Humanidades-UCV. Caracas. Luque (2002) Prieto Figueroa, maestro de América, su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela. Fondo Editorial de Humanidades-UCV. Caracas.

⁸⁵ El trabajo de Nacaraid Rodríguez acerca de la Historia de la Educación en Venezuela es un verdadero ejemplo del sesgo centralista a la hora de analizar la producción teórica de la disciplina en Venezuela. No negamos el ejercicio pionero que ha tenido la Escuela de Educación de la UCV pero destacamos que no es el único. Cfr. Rodríguez, N. (1996) (Comp.) Historia de la Educación Venezolana. En el mismo se autora refiere exclusivamente el trabajo de investigadores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a saber: Jesús Andrés Lasheras con “Las ideas pedagógicas en Venezuela”, y “La educación venezolana en las primeras décadas de la República (1810-1858)”; Luis Antonio Bigott con “Ciencia política y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX”; Leonardo Carvajal con “Educación y política en la Venezuela gomecista”; Guillermo Luque con “Educación y democratización 1936-1958”; y Nacaraid Rodríguez con “Las tres décadas de la democracia.”

⁸⁶ Magaldy Téllez ha sido una de las investigadoras más reconocidas en el campo de la historia de la educación en Venezuela, aunque su trabajo es fundamentalmente epistemológico más que histórico. Coordinó en Venezuela el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado del 9 al 14 de junio de 1996. La comisión organizadora estaba integrada por: Leonardo Carvajal, Beatriz Lepage, María Egilda Castellanos, Rosario Hernández, Carmen E. Chacón, Marina Smeja, Pedro Rodríguez, Cenaida Sánchez y Erick Núñez.

⁸⁷ Téllez, Magaldy., Smeja, Marina. (1996) “Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la Historia de la Educación en Venezuela”, en Martínez Boom, Alberto y Mariano Narodowski (1996) Escuela, Historia y Poder. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires-Argentina.

⁸⁸ José Miguel Cortazar y Marina Smeja recordamos su ponencia: “La secularización del saber en la universidad venezolana en tiempos de la colonia y republicanos”, en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Santiago de Chile, 1998.

⁸⁹ Yépez Castillo, A. (1994) La Universidad Católica Andrés Bello en el marco Histórico-Educativo de los Jesuitas en Venezuela.

⁹⁰ Martín Frechilla, J. M. (1998) La escuela de obreros del Ministerio de Obras Públicas: Venezuela, 1936.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Samudio,⁹¹ igualmente los aportes de Alí López y su grupo de historiografía, Pedro Rosales Medrano,⁹² Carmen Carrasquel Jeréz, Yuleida Artigas, entre otros.

⁹³ En Barquisimeto, sin duda se concentra la mayor productividad vinculada a la Historia institucional de la educación en Venezuela. ⁹⁴ En Maracaibo encontramos

⁹¹ Edda Samudio es la investigadora más connotada de la Historia de la Universidad de Los Andes, después de obra compilativa de Eloi Chalbaud Cardona. Entre ellas destacamos su obra prima sobre la historia de la Universidad de Los Andes, en VII tomos, e intitulada: (2003) *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la universidad de Los andes*. Escrita en conjunto con José del Rey Fajardo y Manuel Briceño Jáuregui. Ed. Rectorado ULA. Mérida. Samudio, E. (2007) *Edificio central de la Universidad de Los Andes*. Ed. Rectorado ULA. Mérida. (2006) Samudio E. y José Del Rey Fajardo (2006) *Jesuitas, Haciendas y promoción social en la orinoquia*. Ed. Rectorado ULA. Mérida.

⁹² Rosales Medrano, Pedro. (1998) *Aproximación al estudio de la doctrina pedagógica de José Miguel Monagas*.

⁹³ Carrasquel Jerez, Carmen. (1998) *El Colegio San José: Los Jesuitas en Mérida (1927-1962)*

⁹⁴ Una muestra de sus publicaciones nos avala nuestra afirmación: ALVAREZ, Neffer. *El Instituto La Salle de Barquisimeto (1913-1966)*. Barquisimeto: Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 7. 2003. 188 págs.

Aris, Yolanda. *La Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto (1946-1938)*. Barquisimeto: Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 4. 2001. 143 págs.

Cortes Riera, Luis Eduardo. *Del Colegio de La Esperanza al Colegio Federal Carora. (1890-1937)*. Carora: Edición Fondo Editorial de la Alcaldía del Municipio Torres-Fondo Editorial Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 1. 1997. 168 págs.

Morales de Pérez, Carmen. *El Colegio de La Concordia de El Tocuyo y el magisterio de don Egidio Montesinos*. Barquisimeto: Edición Fundacultura- Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 2. 1998. 145 págs.

Pérez, Magalis. *El Colegio Nacional de El Tocuyo (1833-1869)*. Barquisimeto: Edición Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán-Imprenta del Estado Lara. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 3. 2000. 153 págs.

Rojas, Reinaldo. *Historia Social de la región Barquisimeto en el tiempo histórico colonial*. Caracas: Academia Nacional de la Historia. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela. N° 229. 1995. 398 págs.

_____. "Historia Social e Institucional de la Educación en la región centroccidental de Venezuela: Teoría y praxis de una Línea de Investigación." En: *Estudios de Historia Social y Económica*. Alcalá de Henares(España) Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. Departamento de Historia II. Área de Historia de América. No. 13/ 1996. (pp. 263-269)

_____. *Temas de Historia Social de Educación y la Pedagogía*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo. 2001. 251 págs.

Saavedra, Luis Beltrán. *De la Escuela Artesanal Lara a la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto. 1944-1969*. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 5. 2002. 169 págs.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

los trabajos de Francisco Ávila Fuenmayor,⁹⁵ Aquilina Morales, Imelda Rincón Finol,⁹⁶ y Nevi Ortín de Medina⁹⁷, entre otros. En Carabobo, específicamente en la Universidad de Carabobo encontramos la obra de Iván Hurtado León⁹⁸ y Abraham Toro. En San Cristóbal, la Universidad Católica del Táchira realizó una interesante producción teórica, pero sobre todo de carácter individual, en la persona del Rector José Del Rey Fajardo;⁹⁹ en la Universidad de Los Andes Táchira, el fundador de la cátedra de historia de la educación fue Temístocles Salazar en 1973.¹⁰⁰ Le siguen los trabajos de ascenso de Iván Roa Pulido,¹⁰¹ y la

UPEL-IPB. Proceso de Evaluación del Programa de Postgrado. Informe Final. Subprograma: Enseñanza de la Historia. Barquisimeto. 2002. (mimeografiado)

Yordy, Sadia. El Colegio Juan XXIII de Fe y Alegría. Barquisimeto 1962-1980. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 6. 2002. 162 págs.

⁹⁵ Ávila Fuenmayor, F. (1995) Historia de la Educación Venezolana: de Simón Bolívar a Rómulo Gallegos, 1995)

⁹⁶ Rincón Finol, Imelda. (1996) La creación del Colegio Nacional de Maracaibo. Destacamos también el trabajo: Rincón Finos, Imelda y Aquilina Morales (Comp) (2006) Cátedra Libre Historia de la Universidad del Zulia, Vol. I. Editado BANESCO: Bogotá. La Cátedra Libre de la Universidad del Zulia fue creada en el año 2004.

⁹⁷ Ortín de Medina, Nevi (1989) La autonomía universitaria en el proceso histórico, caso: Venezuela. Ed. Universidad del Zulia: Maracaibo.

⁹⁸ Hurtado León, I. (1997) Universidad y Proceso Histórico.

⁹⁹ Del Rey Fajardo, José. (1979) Pedagogía Jesuítica en la Venezuela Hispánica.

¹⁰⁰ El maestro Temístocles Salazar, quien obtuvo su Doctorado en Historia en la UCV, aún después de jubilado y se apresta a defender otro en Educación en la UPEL-IPB es la figura emblemática de la Historia de Educación en el Táchira. El Museo Pedagógico también es su obra. El Museo Pedagógico en la Universidad de los Andes-Táchira se remonta al Acta Fundacional aprobada por el Consejo Universitario de la Universidad de los Andes, en su sesión del 8 de abril de 1992, según el oficio N° 0803, del 9 de abril de 1992. El 21 de marzo de 2003, se dio inició a la reapertura del Museo Pedagógico con su epónimo. Miembros fundadores del Museo en la reapertura del año 2003: Dr. Héctor Maldonado, Decano-Vicerrector; Prof (a) Gladys Niño Sánchez, Coordinadora de Extensión; Dr. José Pascual Mora García, Jefe del Área de Historia de la Educación; y la Lic (a) Ada Marina Navas, Directora de la Biblioteca "Luis Beltrán Prieto Figueroa." Temístocles Salazar nació en Caripito (1942), Estado. Monagas-Venezuela. Con más de treinta años de residencia en tierra tachirenses. Investigador de la Historia del Táchira, particularmente del periodo Castro-Gómez. Licenciado en Educación, Universidad Central de Venezuela. Magíster Scientiarum en Historia, mención Historia Económica Contemporánea de Venezuela, y Doctor en Historia en la Universidad Central de Venezuela (2005). Cursó estudios de derecho en la Universidad Católica del Táchira. Director de la Escuela de Educación, extensión San Cristóbal, de la Universidad de los Andes (ULA). Fundador de la Cátedra de Historia de la Educación en la Carrera de Educación de la ULA-Táchira (1973). Miembro fundador del Centro de Investigaciones

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

tesis doctoral de Jaime Torres Sánchez (2001),¹⁰² y José Pascual Mora-García.¹⁰³

A nivel de los Grupos destacamos el Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE), que fundamos en diciembre de 2000. Reconocido por el Programa Apoyo Directo a Grupos (ADG) del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes (CDCHT-ULA), y conformado por los profesores: Iván Roa Pulido, Frank Castillo y Pascual Mora García (Coord). El Grupo HEDURE desde entonces ha sido reconocido en la evaluaciones del Programa ADG-CDCHT-ULA en los siguientes años: 2002, 2004, 2006 y 2008, por su productividad académica en el tiempo, y logrando clasificar investigadores reconocidos por el Programa PPI-FONACIT. Actualmente se compone por los siguientes investigadores:

Dr. Temístocles Salazar,

Dr. Jaime Torres Sánchez (PPI nivel I),

Dr. Oscar Blanco (Candidato a PPI), y

Dr. J. Pascual Mora García (Coord.) (PPI nivel III)

Histórico-Pedagógicas "Regina Mujica de Velásquez" (1989) y Museo Pedagógico de la Universidad de los Andes-Táchira (1992), reaperturado en su segunda etapa en el año 2003, como Museo Pedagógico "Temístocles Salazar". Entre sus obras recordamos sus trabajos de ascenso sobre: Juan Bautista Dalla Costa, Encomienda y educación colonial, Casa Grande Demonio y Paideia, y sus obras: (1997) Eustaquio Gómez y el Socialismo en el Táchira; (2002) La Universidad es el Hombre, y (2003) Paideia y demonio.

¹⁰¹ Roa Pulido, Iván. (1990) El Proceso Educativo en el Táchira. (S. XIX).

¹⁰² Torres Sánchez, Jaime. (2001) Haciendas y Posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela, El Colegio de Caracas en el siglo XVIII. Aunque en el trabajo de Jaime Torres el tema central no es la Historia Institucional de la Educación sino la Historia Económica y Social a partir del Colegio de Caracas, puede ser considerada como una obra sin precedentes en la Historia de la Educación en Venezuela. En tanto aborda la Historia de la Educación desde la óptica de la Historia Económica y Social. Indaga en las posesiones de la Compañía de Jesús que conformaron el patrimonio del Colegio de Caracas (1752-1767). Entre ellas. La hacienda y trapiche Nuestra Señora de Guía, del valle de Guatire (1753-1772); las haciendas de cacao: las hacienda San Ignacio del Tuy; la hacienda San Francisco de Borja de Caucagua. Además de otras posesiones como: San Francisco Javier de Tacarigua, Mayupán, Maiquetía y San Felipe.

¹⁰³ Mora García, José Pascual. (2004) La Dama, el Cura y el maestro en el siglo XIX. Ed. Consejo de Publicaciones ULA. Mérida.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En la red el GRUPO HEDURE está representado por HEURÍSTICA (Revista digital de Historia de la Educación), que está alojada en el repositorio institucional de la Universidad de Los Andes. La Revista HEURISTICA, <http://www.saber.ula.ve/heuristica/>, código ISSN 1690-3544, es una revista fundada por J. Pascual Mora García, y adscrita al Grupo de Investigación Historia de la Educación (HEDURE) de la Universidad de Los Andes-Venezuela, avalada por la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (SVHE), inscrita en Historia a Debate (Universidad Santiago de Compostela -España), la red *Internacional Standing Conference for the History of Education* (ISCHE); la Red de Historia de la Educación en América Latina (HISTEDUCAL), el Grupo HISULA de RUDECOMBIA; la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), LA Editorial Océano, S. L. Barcelona-España, e indizada en DIALNET, en España. En el campo de los estudios bibliométricos debemos reconocer que son escasos, pero podríamos citar como precedente el trabajo de Carmen García Guadilla (1995)¹⁰⁴ que revisa el campo intelectual al que pertenecen las teorías socio educativas, caso francés, anglosajón y latinoamericano. Luego, citamos algunas ponencias presentadas con ocasión del III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (1996),¹⁰⁵ a saber: 1) Consuelo Ramos de Francisco: “El Libro y las Bibliotecas en la Educación Venezolana (1830-1995)”; (2) de la misma autora. “La Bibliografía Educativa Venezolana: Redes y Sistemas de Información en Educación Nacionales e Internacionales”; Luis Bravo Jáuregui: “Educación Nacional en Democracia: Políticas y Resultados a partir de 1958”; Nacarid Rodríguez: “Balance y Desafíos de la Educación en la Democracia en Venezuela (1958-1995)” y José Pascual Mora García: “Análisis epistemológico de la investigación histórico-pedagógica.”

¹⁰⁴ García Guadilla, Carmen (1995) Teorías socio-educativas en América Latina. Producción y transferencia de paradigmas. En Tropykos, Caracas.

¹⁰⁵ Cfr. Téllez, Magaldy (Coord) (1996) Libro de Resúmenes del III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación latinoamericana. Ed. UCV. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En el VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local, realizado en San Cristóbal (Táchira-Venezuela) entre el 25 y el 27 de septiembre de 2001, recordamos la ponencia de Taylor Rodríguez, intitulada: “Fuentes utilizadas en el desarrollo de los trabajos para optar al título de magíster en educación, mención: enseñanza de la historia. UPEL-Instituto Pedagógico Barquisimeto”¹⁰⁶ quien hace una interesante propuesta de análisis didáctico y que retomamos; en la muestra bibliográfica destaca:

1. GONZALEZ BAQUERO, R. Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la educación rural (1932-1957) en Venezuela.
2. FERNANDEZ HERES, Rafael. La instrucción pública en el proyecto político de Guzmán Blanco. Ideas y hechos. (Este autor ha publicado numerosas obras sobre el tema de la historia de la educación en Venezuela).
3. FRANCESCHI G., Napoleón. Vida y obra de Feliciano Montenegro Colón.
4. GOVEA CARPIO, Dilia de. Educación popular y formación docente, de la independencia al 23 de enero de 1958.
5. LEMO, Angelina. La educación en Venezuela 1870.
6. MARQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. Doctrina y proceso de la educación en Venezuela.
7. MUDARRA, Miguel Ángel. Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela.
8. RODRÍGUEZ Nacarid y otros. Historia de la educación en Venezuela. Seis ensayos.
9. SUBERO, Efraín. Ideario pedagógico venezolano.
10. TOSTA, Virgilio. Ideas educativas de venezolanos eminentes.

A nivel las fuentes hemerográficas:

1. El Órgano de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, que empezó a publicarse en 1932.
2. La Revista para los maestros venezolanos, publicada por el Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Cultura, fundada en Caracas en diciembre de

¹⁰⁶ Rodríguez, Taylor (2001) “Fuentes utilizadas en el desarrollo de los trabajos para optar al título de magíster en educación, mención: enseñanza de la historia. UPEL-Instituto Pedagógico Barquisimeto.” En VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local, realizado en San Cristóbal (Táchira-Venezuela) entre el 25 y el 27 de septiembre de 2001. Revista Heurística. N° 1, www.saber.ula.ve/heuristica.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

1935. Esta publicación se conoce con el nombre de Educación, Revista para el magisterio.

3. La interesante fuente hemerográfica que inició su publicación en 1972 con el sello editorial Laboratorio Educativo. En especial recuerda los N° 33, 34, 61 y 111, correspondientes al tema: Carvajal, Leonardo: La educación en el proceso histórico venezolano, desde el tiempo pre-colonial hasta aproximadamente mediados del siglo XIX. Igualmente el N° 70, del mismo autor, otro trabajo intitulado: Evolución histórica de la pedagogía en Venezuela.

4. Las publicaciones del Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), especialmente la serie: La educación en Venezuela, con más de 38 títulos aparecidos hasta 1995. Destacando los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 25, 27, 28, 29, 30 y 31, dedicados a la investigación de la historia de la educación en nuestro país desde finales del siglo XV hasta el presente, abarcando diversos temas que incluyen la formación docente, el desarrollo de la educación católica y aspectos filosóficos de la educación en el devenir de esos tiempos históricos. Complemento esta propuesta con los cuadernos del Centro Gumilla, conformado por investigadores jesuitas, especialmente los cuadernillos: 29, 30, y 31, realizados por Carmelo Vilda (1983) Proceso de la cultura en Venezuela I (1498-1830); (1983) Proceso de la cultura en Venezuela II (1830-1930); y (1994) Proceso de la cultura en Venezuela III (1935-1985). A nivel de tesis de postgrado, citamos nuestra tesina doctoral. (2000), ante la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España, intitulado: Análisis Bibliométrico de la Productividad de la Investigación en la Universidad de los Andes-Táchira, caso: área de Historia de la Educación. En síntesis podemos decir que el Estado del Arte de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina, y en particular en Venezuela, presenta una de las evidencias más sólidas que apuntan hacia la maduración de la disciplina. El indicador más importante nos lo reporta la superación del trabajo individual al trabajo de grupo o centro de investigación, y de éste a la conformación de Comunidades Discursivas, v. gr: Sociedad Venezolana de Historia de la Educación.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

I PARTE

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICOS. DE LA EDUCACIÓN COLONIAL A LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA.

1. EL CURRÍCULUM COMO HISTORIA SOCIAL

"La increíble y triste historia de nuestros programas escolares es un reto para el más acucioso de los historiadores (...) Todavía no ha culminado el respectivo cambio cuando se presenta ya la siguiente reforma con sus aparentes novedades."

(Rodríguez, Nacarid. 1988)

La historia del currículum ha sido abordada en cuatro visiones generales, a saber: como evolución de los métodos de enseñanza (Kemmis, 1988),¹⁰⁷ como evolución del contenido de la enseñanza (Lundgren, 1997)¹⁰⁸; como evolución de la teoría curricular (Kliebard, 1999);¹⁰⁹ y como cambio político y social (reformas políticas curriculares). En nuestro trabajo abordamos las cuatro tendencias contextualizándolas en la historia del currículum en Venezuela, unas veces como expresión de nuevos métodos de enseñanza y otras como producto de los cambios políticos. Ese recorrido histórico lo clasificamos en siete etapas, de la colonia al proyecto educativo bolivariano. Tratamos de presentar los pivotes fundamentales acerca de la historia de los métodos de enseñanza, así como las tendencias epistemológicas y las concepciones ideológicas que fundaron cada una de las etapas. No es un trabajo conclusivo, más bien busca presentar una primera lectura

¹⁰⁷ Cfr. Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la reproducción. Madrid: Morata.

¹⁰⁸ Cfr. Lundgren, U. P. (1997) Teoría del currículum y escolarización. Morata: España

¹⁰⁹ Cfr. Kliebard Ervin. (1999) Educación y currículum. Buenos Aires. (1ª edición 1992)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

acerca del problema de la ahistoricidad que caracteriza nuestros planteamientos curriculares.

Por tanto, el concepto de curriculum no podemos deslindarlo de la realidad histórica. Desde la antigüedad hasta nuestros días siempre se ha manifestado el curriculum en las prácticas educativas y pedagógicas. Cada civilización hizo su aporte: la civilización China contribuyó con la introducción del examen; la civilización Indica con su ceremonial religioso; la civilización Griega con su humanismo; la civilización Romana con su formación encíclica; la civilización Judía con su instrucción talmúdica; la educación medieval introdujo el Trivium y Quadrivium; en fin, cada una tiene su contribución a la historia del curriculum.

Hay la tendencia, por lo demás errónea, que sostiene que la historia del curriculum se inició con Bobbitt en la segunda década del siglo XX.¹¹⁰ Con Bobbitt se funda la profesionalización del curriculum, pero eso no quiere decir que con él se inicia la historia del curriculum. Esta idea presente en casi todos los textos sobre la teoría curricular ha generalizado un ahistoricismo del curriculum, que puede deberse según Kliebart (1992) a tres razones: "por la ignorancia de lo que se ha hecho; o por la preocupación por estudiar el momento actual, lo cual es importante porque enfocarlo sobre el presente ayuda a iluminarlo, pero también puede oscurecer ciertos aspectos del curriculum por su falta de perspectiva histórica; o porque el curriculum es un campo de actividad práctica formativa que se desarrolla

¹¹⁰ El concepto de currículum es uno de los más controvertidos de todos los que normalmente se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la pedagogía desde que en 1918 apareció dando nombre al libro de Bobbitt " The Curriculum". Antecedentes de este concepto los tenemos en el trivium y quadrivium medieval, en Juan Luis Vives, pero es Franklin Bobbit quien definió el curriculum como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo; y al mismo tiempo, agrega que también alude a la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo, y es en este sentido en que los profesionales de la Pedagogía emplean el término.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

en una atmósfera de crisis y de urgencia, y en estas condiciones el presente se nos impone sobre el pasado, que llega a ser poco más que un fundamento para exhortar a cambios urgentes en el presente."¹¹¹

Por otra parte, no debemos olvidar que la teoría curricular representa un bloque geopolítico, y por tanto implica situarse en un marco socio-político, administrativo y cultural. En este sentido, queremos significar que fundamentalmente es influencia del bloque anglonorteamericano. En el bloque francófono e hispánico se habla más de didáctica que de curriculum. Indudablemente se debe a la influencia de la Didáctica Magna de Comenio, del pensamiento pedagógico de Juan Luis Vives, Montaigne, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi.

En Venezuela, casi en forma simultánea que en Europa, comenzó a hablarse de teoría curricular a partir de la década del setenta del siglo pasado. Lamentablemente, penetró la visión más ingenieril del curriculum; dejando de lado la dimensión filosófica. Esta tendencia llevada de la mano por el positivismo fue despachando las disciplinas humanísticas del Diseño Curricular. Las llamadas Reformas Curriculares en las universidades fueron cercenando los saberes que desarrollaban la masa crítica, fue así como lentamente fueron desapareciendo de los pensos las siguientes disciplinas: Introducción a la Filosofía, Antropología Filosófica, Lógica Silogística, Sociología de la Educación, y Pensamiento y Comprensión del Hombre.¹¹²

¹¹¹ Kliebart Ervin. Educación y curriculum. Citado por Estebanz, A. (1994) Didáctica e innovación curricular. Serv. Public. Universidad de Sevilla., p. 143.

¹¹² Una mirada a los programas en la formación de docentes en Venezuela entre los años 1960 y 1980 permite determinar la presencia de estas disciplinas, y al mismo tiempo, una mirada posterior permite diagnosticar la desaparición sistemática de las mismas en los programas posteriores.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La última década del siglo XX se caracterizó en España por la decadencia y silencio del curriculum.¹¹³ Sin embargo, paradójicamente en muchos de nuestros programas de maestría y doctorado se presenta la teoría curricular en forma acrítica, descontextualizada y con una mirada ahistoricista. Todos quieren hablar de Modelos y Diseños Curriculares en sus tesis pero sin conocer la evolución de la historia del curriculum nacional e internacionalmente. Todavía funciona en nuestras mentes cierto complejo de vasallaje que se ampara en el sofisma del principio de autoridad (*argumentum ad verecundiam*).

En Venezuela el primer intento por abordar el curriculum como historia social, con método histórico, ha sido el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de la UPEL-IPB-Barquisimeto. Específicamente al interno de la línea de investigación de Historia Social de la Educación y la Pedagogía bajo la anuencia académica de Reinaldo Rojas. Aclaremos que el curriculum como historia social es abordado formando parte de la Historia Social de la Educación y la Pedagogía; por tanto no es simplemente una referencia a los métodos de enseñanza como lo hace la historia del curriculum, sino una elaboración con sentido historiográfico.¹¹⁴ Aunque la línea de investigación en un principio presentaba investigaciones de la región centroccidental, hoy en día se consolida como una comunidad discursiva con sentido nacional. De hecho cuenta con tesis de maestría y doctorado formadas en esta tradición historiográfica, y relativas a otras regiones de Venezuela.

Conviene de entrada, desde el punto de vista epistemológico deslindar entre Sistema Educativo y Sistema Escolar. Mientras el Sistema Educativo corresponde a la parte macro, el Sistema Escolar es la parte micro, uno de los

¹¹³ Moreno Olmedilla, J. M. (1999) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. Rev. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 2, Nº 2, junio.

¹¹⁴ Cfr. Rojas, Reinaldo. (2001) Temas de historia social de la educación y la pedagogía. Ed. Universidad de Carabobo. Valencia.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

componentes de aquél. En cuanto a los componentes del Sistema Escolar, tenemos: los ciclos, los niveles, las modalidades, los planes macro escolares, las etapas, los programas, las instituciones escolares, y el curriculum.

Abordar el curriculum como historia social en Venezuela implica remontarnos a los antecedentes coloniales. Sin embargo, no es nuestra pretensión hacer tal recorrido sino presentar algunos de los pivotes históricos más importantes para lo que sería una historia del curriculum en Venezuela.

I ETAPA. El primer gran intento de organización del sistema escolar se remonta a 1767, con la R.O. de Carlos III sobre la Expulsión de los Jesuitas. A partir de ese momento el estado metropolitano español decidió asumir la responsabilidad política de la educación. Desde entonces se inició la historia de un maestro que era seglar y no clérigo.¹¹⁵

Ese Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador de Caracas fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767, el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos. Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791. Rodríguez inició su actividad como maestro apoyado en el "modelo de las Escuelas de Madrid (...) El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas."¹¹⁶ El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los

¹¹⁵ Cfr. Andrés Lasheras, J. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." Cuadernos de Postgrado. (16), 145pp. Caracas-Venezuela.

¹¹⁶ Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez. Caracas:UNESR., p. 64

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas, destacándose el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794 presentó al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir del abate Servidori; El arte de escribir por reglas y sin muestras, de José de Anduaga; Prevenciones dirigidas a los maestros de Primeras Letras, de Juan Rubio; y el Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras, de José de Anduaga. He aquí algunas de las influencias pedagógicas en el pensamiento de Rodríguez, pero la verdad es que no existe ninguna referencia en nuestros textos de curriculum acerca del impacto de dichos planteamientos. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas fundado por el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo, Santiago Hernández Milanés; el cual fue publicado en el Semanario de Agricultura y Artes (1804)¹¹⁷ y centraba su contenido en el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria. Más tarde, Simón Bolívar propuso en el Congreso de Cúcuta de 1821, en su artículo 15, la implantación en Colombia (Venezuela, Nueva Granada y Quito) del método de enseñanza lancasteriano de enseñanza Mutua. Labor que fue ejecutada por Francisco de Paula Santander, como Vicepresidente de la República, en vista de la muerte de Juan Germán Roscio. Pero que tuvo poco impacto en Venezuela.

II ETAPA. Esta etapa se inicia a partir de 1830. La refundación de la república luego de la guerra de Independencia y del fallido intento de reorganización político-territorial conocido como la "Gran Colombia" se introduce

¹¹⁷ Hernández Milanés, Santiago (1804) Semanario de Agricultura y Artes, en Silva Silva, Antonio. R. (1909) Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida. Mérida: Imprenta Diocesana.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

un nuevo plan curricular, en esta oportunidad con un fin especial, la constitución de una conciencia histórica y geográfica nacional.¹¹⁸

El 13 de enero de 1830 se encargó el Dr. Miguel Peña de hacer una primera evaluación del estado de la educación, y el resultado expresado en la primera Memoria del Interior y Justicia no pudo ser más desolador, al señalar que: "el estado en que se encuentran los principales ramos de la administración interior demuestra cuán poco ha adelantado Venezuela en la civilización después de veinte años de revolución y ocho de una administración colocada fuera de su centro; todo está casi en embrión y sus materiales informes sólo servirán a la Convención para ver más de cerca las dificultades que tiene que vencer al dar a la nación una organización sabia y regular."¹¹⁹

Las estadísticas hablan por sí mismas, pues sólo se registraban entre 1830-1831 en escuelas públicas municipales aproximadamente 200, con una población escolar de 7.500 alumnos.¹²⁰ González Guinán, por su parte, estima en 96 las escuelas municipales en el territorio venezolano, algunas de las cuales eran pagadas con fondos de los padres y representantes o de algún convento u obra pía.¹²¹ Y José Gil Fortoul manifiesta que "no llegan a ciento, en 1831, las escuelas municipales."¹²² En 1843 fue aprobado el Código de Instrucción Pública donde

¹¹⁸ Cfr. Harwich Vallenilla, N. (1993 enero-diciembre) " Marc Bloch: De la Historia de las Sociedades a la Historia de las Mentalidades". Universitaria de Historia, USM. (10), 63-68. Caracas-Venezuela

¹¹⁹ Fernández Heres, Rafael. (1981) Memoria de Cien Años. Caracas: Presidencia de la República. Tomo II, p. xxiii

¹²⁰ Grisanti, A. (1950) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela. Bogotá: Iqueima. (1ra edición 1932)., p. 125

¹²¹ González Guinán, Francisco. (1954) Historia Contemporánea de Venezuela., Tomo ii, p. 26

¹²² Gil Fortoul, José. (1967) Historia Constitucional de Venezuela. Librería Piñango. Caracas., tomo ii, p, 140

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

quedó establecida por primera vez la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria (colegios nacionales) y científica (universitaria).

III ETAPA. Se inicia en 1870 con la ratificación de Estado docente, que aunque es polémica la delimitación cronológica pues la comprensión del hecho histórico hay que mirarlo en su conjunto con el tiempo de larga duración también, es el referente más concreto que tenemos. Al respecto nos apunta Rojas (2008): “Ha sido una idea generalizada en nuestra historia educativa considerar al año de 1870 como fecha clave en la fundación del sistema escolar público venezolano. Abonan a favor de esta idea el famoso *Decreto del 27 de junio de 1870 sobre Instrucción Primaria gratuita y obligatoria*, y la creación del Ministerio de Instrucción Pública, según *Ley del 24 de mayo de 1881*, ambos instrumentos aprobados en el primero y segundo gobierno, respectivamente, del General Antonio Guzmán Blanco. Si a esto se agrega el *Decreto de 21 de septiembre de 1872 sobre Extinción de los Seminarios clericales* y el *Decreto de 5 de mayo de 1874 sobre Extinción de conventos de monjas y otras comunidades religiosas, así como del fuero eclesiástico*, podríamos decir, además, que es, en este periodo, en el que se afirma el principio de Estado Docente que nos legara la generación de independencia.¹²³ Sin embargo, como la historia no es simple acumulación de fechas relevantes ni los hechos sociales surgen por generación espontánea, hay que decir que esta es una verdad a medias o parcial, en la medida que tienda a desconocer el proceso anterior a 1870, en especial, el periodo que va de 1826 a 1843, con la promulgación por el Congreso colombiano de la “*Ley sobre la organización y arreglo de la instrucción pública*” de fecha 18 de marzo de 1826,

¹²³ Como antecedente al Decreto de 1870 conviene recordar el decreto de Instrucción Primaria Gratuita y Obligatoria dado en Ciudad Bolívar en 1868 por el Presidente del Estado Bolívar, Juan Bautista Dalla-Acosta Soublotte y ratificado en el Código de Instrucción Pública de 1869 de esa misma entidad. Cf. PINEDA, Rafael. *Saber es poder: El decreto de instrucción gratuita y obligatoria fue promulgado en 1868 por Dalla-Acosta y la Asambleas Legislativa del Estado Bolívar*. Ciudad Bolívar: Asamblea Legislativa. 1979.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

instrumento fundador del sistema escolar colombiano y, por ende, venezolano, y la promulgación por el Congreso venezolano del *Código de Instrucción Pública de 1843*, conformado por catorce (14) leyes con las que se reglamenta la educación primaria, secundaria y superior venezolana y se aprueba nuestro primer reglamento de enseñanza. Sobre la base de este entramado jurídico es que se inicia la construcción de nuestro sistema escolar público y, con ello, la historia de nuestra escuela republicana, con todas sus debilidades, ausencias y defectos – es cierto – pero en estrecha vinculación con el proceso de construcción del estado y la nación venezolana, gracias a la creación de la Dirección General de Instrucción Pública en 1838.¹²⁴

Durante esta etapa la tendencia epistemológica más importante que impactó el curriculum fue el positivismo. El positivismo tuvo su origen en la Francia de Augusto Comte hacia 1830, pero se desarrolló en Inglaterra con Stuart Mill entre 1840-1860 y se transformó en evolucionismo con Darwin y Spencer. El positivismo o filosofía del hecho está basada en la experiencia, en la observación por método y en el experimento como resultado. Incorpora algunos elementos de Rousseau como el contacto con la naturaleza, la observación, la autodidáctica y la espontaneidad pero en un sentido diferente pues Rousseau va contra la cultura oficialmente impuesta y la sociedad; para Comte y Spencer es diferente, el saber es el que mejora las situaciones sociales.

En Venezuela el positivismo de Spencer impacta directamente en las ideas positivistas de Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya y José Gil Fortoul; aunque como se sabe, el positivismo había entrado en las aulas universitarias con Adolfo Ernst (1863) y Rafael Villavicencio (1866). E incluso advertimos una

¹²⁴ Rojas, R. (2008) “Educación y nación: La formación del sistema escolar público en Venezuela, primera mitad del siglo XIX.” En Rev. Sociedad Bolivariana del Táchira, N° 22, 2008., p. 16

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

temprana vocación positivista en Fermín Toro, sobre todo por el tratamiento que le dio a textos como: Europa y América.

Para el año 1911 se oficializa la presencia positivista en el Diseño Curricular Nacional, pues fue precisamente el 5 de diciembre de 1911 cuando se sancionaron a petición del Ministro José Gil Fortoul los primeros programas para la instrucción primaria venezolana. En la Memoria de 1912, se tomó la decisión a favor de una educación intensiva argumentándose que "tanto en agricultura como en pedagogía, el sistema extensivo suele ser el de los países atrasados y rutinarios; el intensivo, el de los países adelantados y en progreso".¹²⁵ Esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Obviamente le interesaba al régimen de Gómez.

Sin embargo, debemos resaltar que desde el punto de vista filosófico se hicieron avances importantes. Sobre todo si juzgamos sin la pasión que generó la crítica al sistema gomecista. En tal sentido se resalta el principio de integralidad que en la Educación Básica actual se defiende como una novedad, y resulta que había sido propuesto desde la época de Gil Fortoul, así lo expresaba: "basada en el fin que persigue la enseñanza moderna aspira a ser integral, es decir, a no desarrollar unas facultades útiles, descuidando y esterilizando otras útiles también, sino preparando y favoreciendo armónicamente el desenvolvimiento de todas y dejando, en último término a la vocación y a las circunstancias posteriores de la vida el cuidado de fijarle al individuo la elección de su campo de actividad. Se

¹²⁵ Cfr. Fernández Heres, Rafael (1983) Memoria de cien años, tomo III, p. XLIII

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

atiende pues en ella a lo físico, a lo intelectual, a lo moral, que integran la personalidad del elemento social."¹²⁶

También el concepto de educación para el trabajo tiene viejas raíces que se remontan a Miguel José Sanz, el obispo Hernández Milanés y Cecilio Acosta, pero en forma oficial en el curriculum lo plasmó Gil Fortoul al señalar que el "concepto de preparación para la vida que debe dar la escuela primaria (..) concepto de función del trabajo manual de las escuelas. La escuela de Nääs como modelo; acción moralizadora del trabajo manual; contrapeso del trabajo mental".¹²⁷ .

La visión ahistórica con que se aborda la historia del curriculum en Venezuela presenta como novedades planteamientos que habían sido propuestos con anticipación. Casi nunca hacemos alusión a las contribuciones hechas por nuestros maestros sino que nos contentamos con citar a los pensadores foráneos; p.e. olvidamos que en el siglo XIX se habían desarrollado propuestas antes que Celestine Freinet en materia de periódico escolar, y de educación para el trabajo antes de Kerschensteiner. Recordamos a Jesús Manuel Jáuregui Moreno y el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, donde se desarrollo el periódico escolar conocido como El Misionero entre 1892-1897. Otro tanto habían hecho Egidio Montesinos en El Tocuyo y Ramón Pompilio Oropeza en Carora.

El Código de Instrucción de 1912 debería ser uno de los primeros textos para quien quiera adentrarse en el estudio de historia del curriculum en Venezuela, pues allí hay un contenido filosófico que todavía tiene mucho que decirnos, especialmente porque se tenía conciencia de la necesidad de fundar escuelas de comercio, escuelas de instrucción técnica, artes y oficios, agricultura y veterinaria,

¹²⁶ Idem, p. LIV

¹²⁷ Ibiem.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

además de un claro criterio de organización de la instrucción primaria y la enseñanza normalista.

Por su parte el Ministro Guevara Rojas en 1915, enjuicia el sistema de memorización como estrategia del aprendizaje, la citación de autores y obras, proponiendo el cultivo del juicio y la *sindéresis*, al expresar que "la vieja rutina de la lección de memoria tan consustanciada (...) que las más tímidas tentativas de reforma en la materia son mal acogidas por la generalidad de los preceptores y por los padres de familia. ¿Cómo convencer a éstos de que sus hijos ganan intelectualmente cuando siguen los interesantes juegos *froebelianos*, si no les oyen el absurdo *deletreo* en el cual ellos mismos pasaron horas tan amargas como estériles"¹²⁸ Esa misma resistencia al cambio todavía puede encontrarse en nuestros ambientes escolares.

El Ministro Rubén González en 1924, ya expresaba la posibilidad de una educación *autodidáctica* al argumentar que "nuestra juventud escolar no ha disfrutado todavía en la Escuela Primaria de los beneficios de la moderna *Pedagogía* que tiende a hacer del alumno un *autoeducador*".¹²⁹ Aquí es importante señalar que si bien la pedagogía *positivista* incorporó algunos de los elementos de *Rousseau* y *Pestalozzi*, tales como la *observación* y la *autoeducación*, también es verdad que lo hacen con un sentido totalmente diferente. Mientras *Rousseau* cuestionaba la sociedad, *Spencer* la acepta y cree perfeccionarla con el saber. Pasaron unos cuantos años antes de que *María Montessori* le diera un sentido más acabado al valor de la *autoeducación*.

¹²⁸ Fernández Heres, R. (1983) Op. Cit., tomo III p. XXXVII

¹²⁹ Idem., p. X

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Con respecto a la enseñanza religiosa como materia obligatoria el Ministro Rubén González, en la época de gomecista, sostenía que la enseñanza religiosa no puede ni debe imponerse como obligatoria en las escuelas. Justo a raíz de la polémica entablada entre el Ministro Rubén González y el Arzobispo de Caracas, Mons. Rincón González, se incluyó en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria, y Normalista del 4 de junio de 1924, en el artículo 21, a voluntad de los padres y en el Reglamento de esta Ley, el 19 de agosto de 1924. En el artículo 15, se establece dos horas semanales. Hoy todavía sigue siendo centro de polémicas, la enseñanza religiosa.

A juzgar por los resultados, el desarrollo del Sistema Escolar avanzó muy poco entre 1900 y 1936. Hasta el punto que "existían solamente 2.161 escuelas primarias que, comparadas con las 1.026 que existían para el año 1900, significaban un crecimiento irrisorio en poco más de un tercio de siglo, no obstante el crecimiento de la población."¹³⁰ La población para 1936 se estimaba en 3.491.159 habitantes.¹³¹ Con la transición de López Contreras en 1936, fue necesario hacer una propuesta sistemática que colocara a Venezuela en el siglo XX.

IV ETAPA. La cuarta etapa la ubicamos a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el Presidente López Contreras pronunció su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación. Desde entonces se diseñó un plan de la formación de maestros y profesores, para lo cual solicitó la intervención de las misiones extranjeras. De Costa Rica se trajo al eminente maestro organizador de

¹³⁰ Fuenmayor, Juan Bautista. (1979) Historia de la Venezuela política contemporánea. Tomo II, p. 246. El Hno Nectario María (1954) complementa la información señalando que en 1933 había 118.000 alumnos inscritos en todas las escuelas de la nación. Cfr. Nectario María (1954) Geografía de Venezuela. Ed. Imprenta Fernández y Cia. La Habana., p. 26

¹³¹ Cfr. Brito Figueroa, Federico.(1979) Historia Económico y social de Venezuela, Tomo II, p. 531

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge. De México la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la Educación Campesina. De Chile una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: Daniel Navea Acevedo, que fue en Chile jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado, y para trabajar en Educación Secundaria los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martín, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. Finalmente Salvador Fuentes, quien vino de Uruguay para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría de la Escuela Nueva, por eso su influencia en "los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales."¹³²

Las influencias de la Escuela Nueva y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación (7 de noviembre de 1940); a saber: "en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales"¹³³

¹³² Rodríguez, N. (1988) Criterios para el Análisis del Diseño Curricular. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. P. 50

¹³³ Idem, p. 52-53

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En 1944, se elaboraron nuevos programas, los cuales estuvieron vigentes por 25 años, los cuales "presentan una organización más definida que los del año 40, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés"¹³⁴

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro Arturo Uslar Pietri (1941) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba estaba en puntos como Educación de Elites o Educación de Masas, Educación Privada o Educación Pública, Educación de Castas o Educación de Masas. Discusiones que tuvieron su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del Ministro Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba evidentemente como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Más tarde el Ministro de Educación Luis Beltrán Prieto Figueroa propondría una nueva filosofía educativa con el nombre de Humanismo Democrático. En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) planteaba en la exposición de motivos los siguientes principios: "La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores."¹³⁵

¹³⁴ Idem, p. 54

¹³⁵ Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948, pp. 4-5

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Durante esta etapa se instaura formalmente el Estado Docente, para significar que la educación es función esencial del Estado, y se busca dignificar la profesión docente; pues "en Venezuela (...) peyorativamente se hablaba del maestro de escuela como de un individuo frustrado, menor-válido social, proletario de la burocracia y mirado de reojo, con un gesto despectivo, por casi toda la población (..) Era obvio la necesidad de asignársele interés especial a la formación y valoración del magisterio. Encontramos al llegar al gobierno -agrega Rómulo Betancourt- que de cada 100 maestros en servicio 70 carecían de títulos profesionales. En 1942, con el pretexto de la Guerra Mundial, se les había rebajado los sueldos en 10%. El sueldo-base del maestro graduado era de 340 bolívares y el maestro sin título de 230 bolívares. Se elevaron esos sueldos a 500 y 350 bolívares respectivamente (...) Eso no bastaba era necesario dignificar al magisterio, para elevar la tónica espiritual de la docencia. Incorporando como factor respetable y respetado a las actividades todas del país"¹³⁶

Es conveniente que presentemos las cifras¹³⁷ de la educación venezolana durante la dictadura de Pérez Jiménez en la década del 50. La Ley de Educación se promulgó en 1955, y se mantuvo vigente hasta 1980.

V ETAPA. La quinta etapa se inicia con el plan de masificación de la educación a partir de 1958. Desde el punto de vista epistemológico el Sistema Escolar venezolano fue influenciado por las tesis Desarrollistas y la teoría de la Dependencia. Entre los actores fundamentales en América Latina recordamos a

¹³⁶ Betancourt, Rómulo (1978) Venezuela, política y petróleo., pp. 497-498

¹³⁷ En educación Primaria, habían 7241 escuelas e impartían enseñanza a 570.286 alumnos. En Educación Normalista hay 39 planteles con 4045 alumnos; en Educación Secundaria hay 170 planteles con 29.593 alumnos; en Educación Vocacional o Especial hay 8.812 alumnos. El Instituto Pedagógico de Caracas tenía 342 alumnos. En Educación Superior: La UCV con 4417 alumnos; la ULA, en Mérida, con 1908 alumnos; LUZ con 810 alumnos; además de la UCAB y la Santa María, que eran universidades privadas. Cfr. Nectario María (1954) Op. Cit., p. 26

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Tomás Vasconi, Cardoso y Aníbal Quijano (vincularon la teoría de la Dependencia con la tendencia estructural-funcionalista); Teotonio Dos Santos, Mauro Marini y Aníbal Ponce (asumieron el marxismo como fundamento epistemológico de la lucha ideológica en educación); y Oswaldo Sunkel junto a Celso Furtado (representaban la línea oficialista de la CEPAL).

Como resultado de esta tendencia aparecieron instituciones, entre las que citamos: en 1958, CORDIPLAN; en 1959, de EDUPLAN; en 1961, en la Carta de Punta del Este-Uruguay se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis "la educación como inversión económica rentable"; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y publica Educación, Recursos Humanos y desarrollo en América Latina; en 1970, el Ministro de Educación de Venezuela junto a sus colegas del Pacto Andino firman el Convenio "Andrés Bello".

El 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa de la educación media y técnica, luego con el decreto 136 se incorporó al mismo sistema la Educación Normal con lo cual se configura el llamado Modelo Tecnocrático que venía perfilándose desde 1960 basado en la educación como Empresa Nacional.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En Venezuela, tiene su máxima expresión en el IV y V Plan de la Nación, siendo sus principales impulsores los ministros Hernández Carabaño (1969-1971) y Luis Manuel Peñalver (1974-1977).

En el IV Plan de la Nación (1970-1974) se expresa el contenido ideológico de los planes y programas de la educación, siendo fundamentalmente los siguientes:

- 1) organización racional del trabajo para mayor eficiencia en el uso de los Recursos Humanos;
- 2) actualización de los contenidos educacionales;
- 3) nuevo régimen de Educación Media, con un Ciclo Básico Común de tres años y un Ciclo Diversificado de dos años;
- 4) organización de la Oficina Regional de Educación;
- 5) y un régimen especial de evaluación.

En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada "Revolución Educativa", que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socio-económico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del Recurso Humano, eficiente y eficaz.

Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano sirvieron de fundamento a los Planes para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio. Este paradigma conocido como tecnología Educativa se diseminó luego de la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

afinada posteriormente por la "Revolución Educativa" de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de educación de 1980. Esta visión manipuló el currículum hacia una visión ingenieril, caracterizado por la instrumentalización de nuevas categorías aplicadas al mundo educativo; entre ellas citamos: "objetivos en términos de conducta observable", "objetivos generales y específicos", "textos didácticos", "evaluación objetiva", "exámenes de marcar", "diseño instruccional", "recursos para el aprendizaje", "facilitadores", "Situaciones de aprendizaje", e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de "recurso" y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como "insumos".

Paralelamente a la propuesta oficial antes expuesta, el Sistema Escolar venezolano recibió influencia por la vía del currículum oculto de la teoría reproductivista, especialmente de la teoría de la Dependencia, el marxismo althusseriano y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeront, Establet, Baudelot, y Althusser. Merece especial significación el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, que representa un esfuerzo propio de reflexión desde América Latina en relación a la problemática educativa, aunque con categorías de inspiración marxista.

Es importante agregar aquí que todas las tendencias epistemológicas casi siempre han llegado tarde al Sistema Escolar venezolano: primero sucedió con el paradigma liberal, el cual a mediados de siglo xx y en el marco de la reconstrucción de la postguerra estaba puesto en tela de juicio, ya que, no había resultado en Europa la tesis según la cual con la expansión cualitativa de la educación se lograría un orden democrático-liberal; pero se siguió desarrollando en Venezuela a través del proyecto populista-igualitario.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Luego, fue con el paradigma tecnocrático-economicista, que ya mostraba síntomas de agotamiento a finales de los 70, sin embargo es adoptado en Venezuela en los Planes de la Nación IV, V, e incluso se puede evidenciar todavía en el IX Plan de la Nación (1995).

Pareciera que nos cobija una especie de Karma pues lo mismo acontece con la influencia conductista que ha sido cuestionada duramente a raíz de las experiencias de la Reforma Educativa española, no obstante seguimos reproduciéndola, y lo que es peor: una mala reproducción, a nivel de la estructura curricular de Educación Básica.

VI ETAPA. La sexta etapa la ubicamos a partir del 28 de julio de 1980 con la Ley Orgánica de Educación, todavía vigente. Aparecen los proyectos políticos de COPEI (1980) y AD (1985).¹³⁸ El Normativo de Educación Básica (1985) es el documento institucional donde en forma taxativa se acusa la influencia del nuevo método de enseñanza, especialmente influenciado por el constructivismo, bajo la denominación genérica de Corriente Cognoscitiva. En las bases del curriculum se señala: "la educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (..) Por lo tanto de los aportes que deben tomarse en cuenta para la Educación Básica, cabe señalar: (...) De la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento."¹³⁹

¹³⁸ Cfr. Rodríguez, Nacarid (1991) La Educación Básica en Venezuela. Ed. Academia Nacional de la Historia. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El pronunciamiento por los fundamentos del curriculum se hace bajo un "confuso eclecticismo" con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social. En relación a la influencia cognoscitiva no se hace referencia a ninguna de las orientaciones del paradigma cognitivo¹⁴⁰ sino que se asume como una visión integrada. Cuando en realidad hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotski, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuerstein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información. El proyecto escolar desde el punto de vista ideológico fue transformándose en un proyecto apegado al paradigma neoliberal caracterizado por el "darwinismo social"; aspecto que se tradujo en una contracción de la matrícula. Entre 1888 y 1994, se evidenció un crecimiento negativo de la matrícula a nivel de la educación pública, mientras que la matrícula privada mantuvo niveles históricos de crecimiento. Los postulados curriculares durante la década del noventa estuvieron reforzados por las propuestas de la COPRE y la Asamblea Nacional de Educación (1998) que en su mayoría apostaban por una educación de calidad pero excluyente de las grandes masas sociales.

VII ETAPA. La séptima etapa podría estandarizarse a partir del Proyecto Educativo que emana de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). A partir de la Resolución N° 179, del 15 de septiembre de 1999, se crearon las Escuelas Bolivarianas que representaron el inicio de un nuevo proyecto del sistema escolar. Desde el punto de vista de la fundamentación filosófica se basa en las ideas de Simón Rodríguez, el proyecto del Humanismo Democrático de Luis

¹³⁹ Ministerio de Educación (1995). Normativo de Educación Básica

¹⁴⁰ Cfr. Martiniano, Román y Eloisa López (1990). Curriculum y aprendizaje, Paidós.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Beltrán Prieto Figueroa, el concepto de Estado Docente, el pensamiento de Paulo Freire, la pedagogía crítica de H. Giroux, y la teoría curricular socio-crítica apoyada en el pensamiento de J. Habermas. Sin embargo, estas premisas son más postulados filosóficos a alcanzar que un fin sistemático y coherentemente desarrollado. En honor a la verdad no es la primera vez que se coloca en las bases filosóficas de la educación venezolana estos supuestos epistemológicos, pues desde las aulas universitarias se estudiaba a Paulo Freire, Louis Althusser, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Teotonio Dos Santos, y los autores de la teoría de la Resistencia desde la década del sesenta del siglo XX. Lo que si debemos reconocer como novedad es que se haya incorporado como doctrina de Estado el pensamiento de Simón Bolívar. Ideológicamente se apuesta por una educación de masas sin exclusión de la calidad, aspecto que representa el reto mayor de cualquier proyecto educativo. El Estado-docente bolivariano busca la integralidad de la educación, concepto prietofigueroano que conectaba la antigua Educación Primaria con la Universidad; y que hoy implicaría conectar la Escuela Bolivariana con el Liceo Bolivariano, y éste con la Universidad Bolivariana.

Los resultados de este proyecto generaron una revisión del concepto tradicional de Sistema Escolar, en donde el punto más descollante es el haber logrado superar las políticas de exclusión con altos índices de deserción que llegaron a superar el 57% a nivel de la Educación Básica venezolana en la década de los 90. Según Gustavo Roosen (1992) el 50% de los alumnos de la Educación Básica desertaban antes del finalizar la Educación Básica.

A continuación, presentamos una relación de los índices de inclusión de la Educación Bolivariana, expresada incluso por uno de sus más grandes críticos; para eso nos apoyamos en el interesante trabajo de Luis Bravo Jáuregui en la línea

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de Gestión y Política Pública de la Educación, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Destacamos, en primer lugar, el crecimiento de la matrícula escolar desde 1998, la cual se mantuvo sostenidamente hasta el 2002, cuando emergieron las misiones:

CUADRO 1
CRECIMIENTO DE LA MATRICULA ESCOLAR

Años	Matrícula Total	Variación %	Población total
1994	6. 621168	-1,3	21377426
1995	6. 613553	-0,1	21844496
1996	6. 855137	3,7	22311094
1997	6. 794091	-0,9	22777151
1998	7. 008692	3,2	23242435
1999	7. 029477	0,3	23706711
2000	7. 303155	3,9	24169744
2001	7. 814371	7,0	24631900
2002	8. 253735	5,6	25093337
2003	8. 175115	-1,0	25553504

Fuente: Luis Bravo Jáuregui (2004)

El modelo educativo bolivariano desarrolla una política de masificación de la educación, con especial preferencia de los sectores deprimidos de la población, a saber: los sectores rurales e indígenas. La Memoria y Cuenta (2005) nos manifiesta: “El programa bandera Liceo Bolivariano está dirigido a la atención educativa integral para el desarrollo endógeno y soberano de los niños y jóvenes

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

entre 12 y 18 años de edad, que ingresan a la tercera etapa de Educación Básica o cursan estudios de Educación Media Diversificada y Profesional. Tiene como objetivo principal garantizar el acceso, permanencia y prosecución de los adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo como un derecho humano y social, dando prioridad a la población rural, indígena y de frontera. Durante el año escolar 2004-2005 brindó atención integral a 27.781 jóvenes y adolescentes en los 26 Liceos Bolivarianos pilotos, los cuales se incrementaron a 320 liceos en el año escolar 2005-2006 para la atención de 282.017 alumnos. En el marco de este programa, se dotaron 26 Liceos Bolivarianos pilotos con Laboratorios para el Desarrollo Endógeno. Además, se dotaron 296 Liceos Bolivarianos de laboratorios integrales de física, química y biología y kits de Desarrollo Endógeno, por un monto de 545 millones de bolívares. Asimismo, se dio inicio a la ejecución del proyecto Unidades Móviles de Educación Bolivariana (UMIEB), que atendió áreas de difícil acceso en los estados Anzoátegui, Aragua y Táchira, por un monto de 546 millones de bolívares.”¹⁴¹ Es conveniente aclarar, aún a pesar de la inversión notable por parte del Estado, que desde el punto de vista del apego estricto de la Ley Orgánica de Educación vigente desde 1980¹⁴² se crea un vacío legal que no fue enmendado ni siquiera con el Reglamento de 1999. Esta situación ha conducido a una anarquía legal en donde primero se hace y luego se legisla. Incluso recientemente se planteó un regreso al concepto antiguo de Educación Primaria y Secundaria, completamente arbitrario a la Ley (1980) y al Reglamento (1999). Que nos remitiría a la Ley Orgánica de Educación de 1955. El eficientismo demostrado por las políticas educativas del Estado venezolano buscó superar la exclusión escolar pero en la práctica siguió siendo un modelo con los mismos errores del pasado, como: baja calidad, servicios deficientes,

¹⁴¹ Ministerio de Educación. (2005) Memoria y Cuenta.

¹⁴² En el Art. 16 se dice que el sistema escolar venezolano está conformado por los niveles: preescolar, básica, media diversificada y profesional, y la educación superior. En ningún momento se habla de liceos, que ahora llevan el adjetivo de bolivarianos.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

programas alimenticios de educación (PAE) intermitentes, y una contradicción permanente en el docente respecto del tipo de programas que se deba impartir.

2. ANALISIS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Iniciamos presentando un ejemplo de la tasa de retorno a la sociedad venezolana de acuerdo al número de egresados, citando el índice histórico de egresados de la base de datos del Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela,¹⁴³ la Alma Mater de las universidades venezolanas:

CUADRO 2
INDICE HISTÓRICO DE EGRESADOS
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

AÑO	EGRESADOS
1725	18
1750	9
1775	22
1800	67
1825	25
1850	146
1875	62
1900	149
1925	239
1950	523
1975	2648
2000	5730

Cuando el Estado venezolano hizo el censo (2003) sobre el número de estudiantes que no ingresaban a la educación superior comenzó a pensar en fundar una universidad que incorporara los sectores más deprimidos de la sociedad. Porque el problema no sólo era cuantitativo sino cualitativo, quienes más tenían recursos eran los que gozaban de los privilegios de la educación pública. Así nació

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), y el 1 de julio de 2003 por el Consejo Nacional de Universidades, por decreto del presidente de la República Hugo Chávez Frías, el 18 de julio de 2003.¹⁴⁴

En el Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2004) el entonces Ministros de Educación Superior nos expresa el desideratum institucional:

1. “La UBV no quiere formar profesionales desencantados, que no saben dónde podrán desarrollar su carrera y que sufren la incertidumbre de no sentirse técnica ni ética ni políticamente preparados para insertarse en la sociedad venezolana.”¹⁴⁵

2. “la UBV no concibe los saberes científicos, humanísticos y tecnológicos separadamente o artificialmente reunidos.”¹⁴⁶

3. “La UBV se hace cargo del progreso del saber científico, humanístico y tecnológico y lo hace en relación con la detección de las problemáticas y aspectos desasistidos, claves para el desarrollo sustentable de Venezuela.”¹⁴⁷

4. “La UBV contribuye a cambiar el Estado venezolano.”¹⁴⁸

5. “La UBV puede constituirse ella misma, tal como es propuesto, a través de la ligazón de enseñanza, investigación e interacción social, en una experiencia comunitaria, alternativa.”¹⁴⁹

¹⁴³ Cfr. Archivo Universidad Central Venezuela, respaldo Angulo Luis y Grauben Navas. .

¹⁴⁴ Es bueno recordar que el proyecto fue elaborado por las reconocidas historiadoras de la educación: María Egilda Castellanos de Sjostrandm Magaldy Téllez y Marina Smeja; profesoras de la Universidad Central de Venezuela.

¹⁴⁵ Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2004), p. 13

¹⁴⁶ Idem., p. 14.

¹⁴⁷ Idem., p. 15

¹⁴⁸ Idem., p. 16

¹⁴⁹ Idem., p. 17

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Con estos postulados teleológicos se ratifica la necesaria responsabilidad social de la UBV, pero al mismo tiempo se recuerda que la responsabilidad social no es una característica per accident sino per se. Igualmente, el Ministro Héctor Navarro enfatiza que el principio supremo de la Educación Superior es la pluralidad de pensamiento, al señalar que se debe construir una “comunidad universitaria pluralista y participativa donde los sentidos del compromiso con la institución y con el país sean fuerzas que muevan el trabajo individual y colectivo de sus integrantes.”¹⁵⁰

El Documento Rector también expone los fundamentos epistemológicos de la UBV, se trata de las bases y fundamentos del currículo; en ese sentido destacamos las siguientes:

1. Responsabilidad con lo público.
2. Equidad social
3. Pertinencia social.
4. Democracia participativa.
5. Calidad e innovación.
6. Autonomía responsable.
7. Ejercicio del pensamiento crítico.
8. Formación integral.
9. Educación humanística y ética.
10. Educación a lo largo de la vida.
11. Complejidad.
12. Incertidumbre.

¹⁵⁰ Idem., p. 18

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Como puede observarse los fundamentos filosóficos de la UBV están en sintonía con los criterios más actualizados en materia de fundamentos epistemológicos, y puede asumirse dentro de la tendencia denominada teoría crítica del currículo. Según este enfoque el docente debe ser emancipador y no reproductor; transformador y no cosificador; desarrollar una pedagogía liberadora y no una educación bancaria; en fin, debe ser un actor y productor de ideología. No puede ser instrumento de alienación ni estar sujeto a la servidumbre de inteligencia. Reto que el docente debe, por cierto, asumir en todos los tiempos.

El Dr. Reinaldo Rojas (2007), en su condición de Director del Despacho del Ministerio de Educación Superior-MES nos expuso las bases epistemológicas de la siguiente manera:

- “1. La formación humanística e integral del participante como elemento axial.
2. La integración armónica del conocimiento teórico con el práctico a lo largo de los trayectos de formación. Saber y hacer consustanciado de manera sinérgica y contextualizada.
3. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para promover conocimientos más complejos de la realidad y como vías hacia la transdisciplinariedad.
4. La formación por competencias del profesional universitario para colocar sus saberes científicos, tecnológicos y técnicos al servicio del colectivo y de la localidad y en función de la productividad y del desarrollo endógeno, lo cual implica la atención sostenida de las

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

dimensiones éticas, estéticas, sociales, culturales, ambientales y económicas de su ejercicio.”¹⁵¹

Como podemos observar se apuesta a una educación superior con criterio inter-transdisciplinario, aspecto que se expresa también en las políticas de la Misión Sucre.

La Misión Sucre, por su parte, se convierte en el plan nivelador de las políticas educativas de la UBV, en ese sentido es un plan estratégico. Igualmente el Dr. Rojas, nos expresa su evolución histórica y sus logros:

- “El Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado "Misión Sucre", es un programa de inserción del Ministerio de Educación Superior. Fue creado mediante Decreto Presidencial N° 2601, del 8 de septiembre del 2003.
- La Misión Sucre, se inició luego de la realización del primer censo nacional (2003) para identificar a los bachilleres excluidos del subsistema de educación superior que quisieran continuar sus estudios. En esta oportunidad se inscribieron 470 mil alumnos, quienes aspiraban ingresar a las universidades.
- Tiene como objetivo la municipalización y la orientación de la enseñanza de la educación universitaria hacia todas las regiones y localidades del país. Toma como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemas, exigencias y potencialidades. .

¹⁵¹ Cfr. Rojas, Reinaldo. (2007) “Políticas de inclusión para el acceso a la Educación Superior Venezolano.” Conferencia en el V CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LAS UNIVERSIDADES DE EUROPA Y AMÉRICA. Realizada en UNIVERSIDAD DE TAMAULIPAS, Ciudad Victoria, México entre los días 24 al 27 de octubre de 2007.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Resaltar la cuantificación y caracterización de la población de los estudiantes que no han podido estudiar en la universidad y el diseño e implantación del Programa de Iniciación Universitaria (PIU) que favorece el tránsito del alumnado a los estudios superiores.
- En correspondencia con la directriz de municipalización, se abren las puertas de la Universidad Bolivariana de Venezuela y de las Aldeas Universitarias en cada uno de los municipios del país.
- Las Aldeas Universitarias cuentan con: aula de informática, sala de usos múltiples, dirección, secretaría, sala de espera, plaza cívica, estacionamientos, módulos de servicios y sanitarios.”¹⁵²

Desde entonces han sido incorporados 513.568 estudiantes en el PIU en 5 cohortes. De éstos, 437.377 concluyeron el referido programa.

Estos índices nos arrojan excelentes resultados en las políticas de inclusión, pero los logros académicos en términos de la calidad de la educación no son tan alentadores; y ésta es la debilidad mayor del proyecto Misión Sucre. Incluso el exministro del MES, Luis Fuenmayor Toro, disienta de una política educativa que “igualaba por abajo”, argumentando que seguía siendo una política de exclusión; porque la inclusión escolar sin calidad seguía siendo otra forma de exclusión. (Lo cual le costó el cargo) Lamentablemente los logros que se habían obtenido en materia de inclusión comenzaron a sufrir la mano interventora de la ideologización celestina, porque el presidente no ha querido entender que la universidad es plural o no es universidad.

Ese proceso de ideologización lo profundiza a partir del año 2004, cuando incorporó a su proyecto una nueva visión: el socialismo del siglo XXI;¹⁵³ el cual se

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

comporta en la práctica como el nervio ideológico fundamental del proceso. Hasta el punto que desplazó el calificativo de bolivariano; de hecho, se habla más de educación socialista que de educación bolivariana. La llamada Revolución Bolivariana,¹⁵⁴ concepto por cierto inacabado terminó cediendo su puesto al de Revolución Socialista-Bolivariana; y que califique de neonacionalismo.¹⁵⁵ Este eclecticismo ideológico ha generado confusión y el mismo Heinz Dieterich (2005) (ideólogo del concepto de socialismo del siglo XXI) ha manifestado: "Se observa en la Revolución Venezolana una especie de indigestión teórica que se debe a la multitud de conceptos y paradigmas (modelos) que la población tuvo que asimilar en apenas seis años, entre ellos: Revolución Bolivariana, antiimperialismo, desarrollo endógeno, escuálidos y Socialismo del Siglo XXI. Considerando, que un estudiante tiene casi seis 6 años para aprender un solo paradigma científico (p.e., economía) queda evidente la magnitud de la tarea de aprendizaje. Por la misma génesis de la Revolución no existe una vanguardia

¹⁵² Idem

¹⁵³ El Socialismo del siglo XXI es un concepto ideado por Heinz Dieterich Steffan, a partir de 1996, y muy difundido desde el 30 de enero de 2005, por el Presidente de Venezuela, Hugo Chávez en ese entonces desde el V Foro Social Mundial

¹⁵⁴ En el mes de noviembre (2005) asistí a Fuerteventura, Islas Canarias, donde la Fundación Canaria Manuel Velázquez Cabrera, bajo la coordinación de Felipe Bermúdez convocó a especialistas de Europa y América Latina para desarrollar el tema NACIONALISMO Y GLOBALIZACIÓN (2005-2006). En esa oportunidad fui invitado para desarrollar el tema: "La revolución bolivariana de Hugo Chávez Frías y el neonacionalismo de la V República de Venezuela." en la tercera sesión, realizada el 22 de noviembre de 2005. Ya en ese mismo momento alertaba de las ambigüedades epistemológicas que conducían a un anarquismo epistemológico lo que en su momento denominé el Neonacionalismo de la V República. Cfr.

www.fuerteventuradigital.com/noticias/FUNDACION/2005/11/24/211346.asp - 110k -

¹⁵⁵ Cuando hablamos de neonacionalismo bolivariano queremos significar que efectivamente se trata de un nuevo nacionalismo que pretende la refundación del Estado-Nación venezolano. La construcción del neonacionalismo bolivariano retoma las prácticas inventadas de la tradición (Cfr. Hobsbawn, Eric. (2002) La invención de la tradición. Barcelona, Iberoamericana.) caracterizada por un proceso de ritualización de la figura de Bolívar y los símbolos de la nación con el fin de legitimar el nuevo proceso. Cuyos referentes externos los encontramos reflejados semiológicamente en el cambio del sentido del caballo en el Escudo nacional, y la octava estrella a la Bandera nacional. Visto hasta aquí el neonacionalismo no tendría diferencia con el nacionalismo del siglo XIX, tal como lo hiciera Guzmán Blanco, pero el quiebre fundamental estriba en la forma como se aborda el símbolo de la venezolanidad.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

colectiva ni cuadros medios adecuados en el país que pudieran ayudar a la población en el debate de estos conceptos.”

Hemos guardado distancia en nuestros trabajos¹⁵⁶ al señalar que la tesis del presidente Chávez que identifica soldado-ciudadano y ciudadano-soldado se distancia de la propuesta bolivariana, en esencia, pues Bolívar deslinda entre el ciudadano y el soldado. Hasta el momento ha sido la mayor fortaleza de Chávez pero paradójicamente su mayor debilidad, ya que un gran número de militares de alto rango fueron precisamente quienes lo han traicionado. Todavía esta el experimento en proceso.

La virtud civil debe estar en manos de ciudadanos civiles, porque el título de ciudadano emana de las leyes y no de la fuerza; en el Discurso ante el Congreso de Colombia, en la Villa del Rosario de Cúcuta, el 3 de octubre de 1821, Bolívar expresó: "Yo ruego ardientemente, no os mostréis sordos al clamor de mi conciencia y de mi honor que me piden a grandes gritos que no sea más que ciudadano. Yo siento la necesidad de dejar el primer puesto de la Republica, al que el pueblo señale como jefe de su corazón."¹⁵⁷ La sociedad democrática requiere de una correlación de fuerzas para que haya gobernabilidad.

El mérito de Bolívar es doble, pues no solamente deslinda entre el hombre de las Leyes y el hombre de la guerra, sino que deslinda entre ciencia política y ciencia militar; aspectos que para la época estaban íntimamente unidos por la influencia de Napoleón quien encarnaba la unidad de ambos poderes. Antes de la profesionalización de la ciencia militar, la misma persona podía estar simultáneamente representando ambos estados. Hoy por hoy es imposible, no sólo

¹⁵⁶ Cfr. Mora García, J. Pascual (2006) *Imaginario Social Bolivariano*. Ed. Simón Rodríguez, San Cristóbal.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

por razones de índole personal sino por razones de principios; "la intercambiabilidad entre el hombre de Estado y el Soldado ha terminado definitivamente (...) un solo hombre no puede esperar ejercer ambas vocaciones."¹⁵⁸

En este sentido Bolívar se alinea en la tradición de los más grandes teóricos del pensamiento militar, al deslindar entre el poder político y el poder militar. Llegando incluso a conclusiones similares a las del más grande teórico militar del siglo XIX Karl Von Clausewitz, quien escribió *De la Guerra* (1831) mientras era director de la Academia de Guerra. Clausewitz "expresa la advertencia militar al hombre de Estado respecto de que perciba cuidadosamente los límites de su fuerza militar al formular metas y compromisos. Pero al final, la política debe predominar. La política puede por cierto, 'adoptar una orientación errada, y preferir promover fines ambiciosos, intereses privados o la vanidad de los gobernantes', pero eso no le concierne al militar. Debe suponer que la política es 'la representación de todos los intereses de la comunidad entera', y obedecerla como tal. Al formular la primera fundamentación teórica de la profesión militar, Clausewitz, también contribuyó a la primera justificación del control civil".¹⁵⁹

La búsqueda de la virtud civil no puede ser obligada, debe construirse lentamente con la educación del pueblo y el cultivo de los valores democráticos; no es por decreto o por imposición, como lo pretendió el jacobinismo al intentar imponer la virtud necesaria para crear al ciudadano de la sociedad democrática utilizando el terrorismo del Estado.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Bolívar, Simón (1983) *Obras Completas*.

¹⁵⁸ Wavell citado por Huntinton, Samuel (1995) *El soldado y el ciudadano*. Buenos Aires. Latinoamericana., p. 27-28

¹⁵⁹ Clausewitz. Citado por Huntington (1995). *Op. Cit.* p. 63

¹⁶⁰ La Revolución Bolivariana, más allá de los logros experimentados, que los tiene, debe profundizar la madurez política del pueblo y el Estado debe dar paso a la maduración de la nación

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Lo que si es innegable es que por primera vez el Estado Venezolano se acerca a la inversión ideal en educación. Esta inversión evidentemente que se reporta en los logros alcanzados en los últimos ocho años; sobre todo si tomamos en cuenta que es a partir de 1998 cuando se logra revertir el crecimiento negativo de la matrícula en educación, situación que se había reportado desde 1988¹⁶¹ Revertir el crecimiento negativo de la matrícula quiere decir que se supera la contradicción según la cual crece la población pero disminuye el número de estudiantes en la educación formal. El propio Luis Bravo Jáuregui (2004) ha demostrado en sus análisis que es innegable el crecimiento de la matrícula escolar desde 1998 la cual se mantuvo sostenida hasta el 2003, y ampliada con las Misiones, llegando incluso a afirmar: “que las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción pedagógica emprendida por la actual administración (...) siendo un programa sustentable en el tiempo”¹⁶².

A pesar de los errores cometidos, como investigadores debemos reconocer los méritos. Venezuela ha demostrado que se puede crecer en educación sin estar sometida al imperio del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Para los entendidos, la UNESCO dejó de ser desde la década de los ochenta la única instancia que define las políticas en educación. Aún, a su pesar, Venezuela trabaja de forma coordinada con la UNESCO para dar cumplimiento y seguimiento a las Metas del Milenio establecidas en el 2000. Igualmente, existe un informe país,

“para que por primera vez en nuestra historia el ciclo se cumpla y de la adolescencia pasemos a transitar esa madurez de pueblo que con conciencia de pasado y voluntad política de presente sea capaz de construir su propio futuro.” Rojas, Reinaldo. (2000) El retorno del héroe. Conferencia en el XI Congreso de Historia. Bogotá.

¹⁶¹ Cfr. Bravo, Luis; Samuel Carvajal e Yrama Capote (1996). Factores que influyen en la cobertura de la matrícula en el nivel medio diversificado y profesional del Sistema Escolar Venezolano. Rev. Pedagogía. N° 45, UCV. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

respaldado por las Naciones Unidas, en el que se expresan los progresos de Venezuela en diferentes sectores para mejorar las condiciones de vida de todos sus ciudadanos, en especial de las familias pobres. La misma CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ha tenido que enmendar sus cifras erróneas relativas a Venezuela. La verdad es que a Venezuela no se le perdona que no haya seguido las políticas del Banco Mundial, quien había pasado a ejercer una hegemonía intelectual y financiera por encima de las políticas educativas de los Estados nacionales, absolutizando el mercado como agente de regulación social.

Desde entonces se quiere hacer ver, mediante un sofisma, que el paradigma educativo debe ser analizado análogamente y definido por la tasa de rentabilidad en educación; es decir, que debe presentar un rendimiento anual similar al que se experimentan las cuentas bancarias. He aquí la paradoja de utilizar el paradigma estadístico como único referente a la hora de presentar resultados en educación a secas. Nos olvidamos que no existe neutralidad ideológica a la hora de establecer las cifras. Más aún diríamos, dime para quién trabajas y te diré qué quieres presentar como cierto. Es necesario, en este sentido, superar la visión del investigador que denominaría “investigador pen driver”, es decir, aquel que se dedica a bajar información de los portales pero sin digerirla. Es irresponsable, e incluso estaríamos cometiendo delito contra la patria al afirmar que en Venezuela estamos por debajo de Bolivia y Haití en educación, cuando justamente somos nosotros quienes les servimos de modelo.

¹⁶² Bravo Jáuregui, Luis (2004) La inclusión escolar a partir de 1999, realidades y ocultamientos. Mimeo. USR-Caracas. Citado por Mora García, Pascual. (2006) Imaginario Social Bolivariano., p. 85

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

3. INDICES DE INCLUSIÓN DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

En 1986, teníamos en Venezuela 441.735 estudiantes de Educación Superior; en 1998: 668.830. Con un crecimiento interanual de 4,6%. En 2006 alcanzamos 1.637.166 estudiantes de Educación Superior. El crecimiento interanual de la matrícula durante la Revolución Bolivariana ha sido de 18, 1%. HOY TENEMOS CASI UN MILLÓN DE ESTUDIANTES MÁS QUE EN 1998.

En las dos últimas décadas del siglo XX el darwinismo social en la educación superior era tal que Alberto Quiroz Corradi, en entrevista al Diario El Universal, el jueves 9 de marzo de 1995, afirmaba: “solo 35 % de los candidatos potenciales ingresaban a este nivel educativo. Las causas probables son: alta deserción en el ciclo de Educación Básica; poca oferta educativa media en los sectores rurales.”¹⁶³ En general la educación en la denominada IV República (retomo la denominación aunque sea simplista para caracterizar al periodo histórico venezolano 1958-1998 se ha generalizado en el mundo académico y lenguaje periodístico) apostó por una política de calidad pero a costa de la exclusión, por eso se entregaban en los brazos del Banco Mundial, y la Banca Multilateral; en 1995, se afirmaba que la inversión de estas instituciones estaba en el orden de los 430 millones de dólares.¹⁶⁴ No obstante, el sacrificio de las grandes masas los resultados en términos de calidad tampoco fueron sustentables, como veremos más adelante.

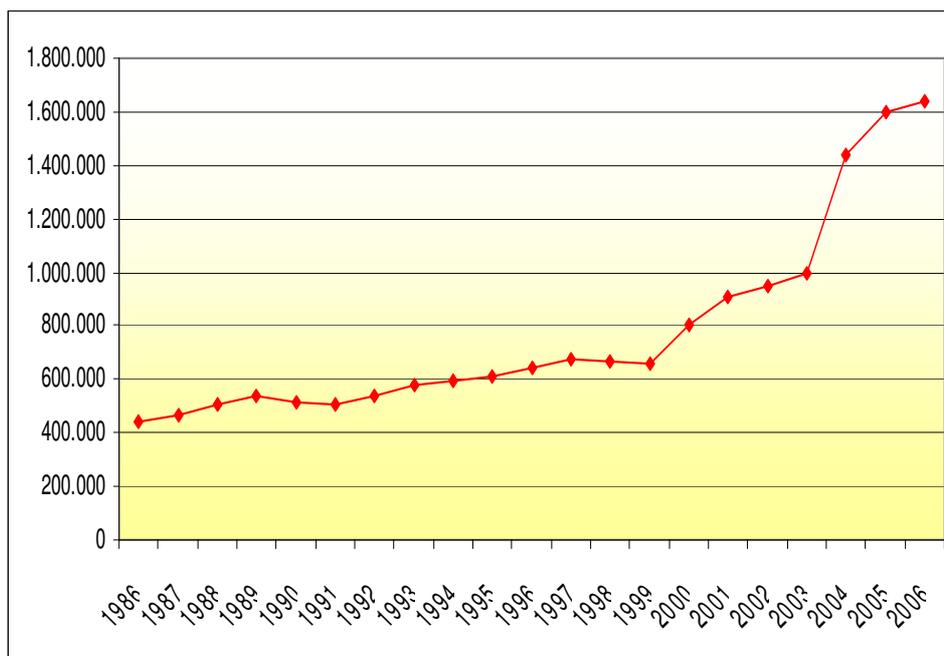
¹⁶³ Quiroz Corradi, Alberto. “La nacionalización de la Educación”. Entrevista a Diario El Universal, el jueves 9 de marzo de 1995.

¹⁶⁴ Ascanio, W. (5 de marzo de 1995) Programa de modernización y mejoramiento de la calidad de la Educación Básica.” El Universal. 2/13. Caracas, Venezuela.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 3

MATRÍCULA ESTUDIANTIL
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

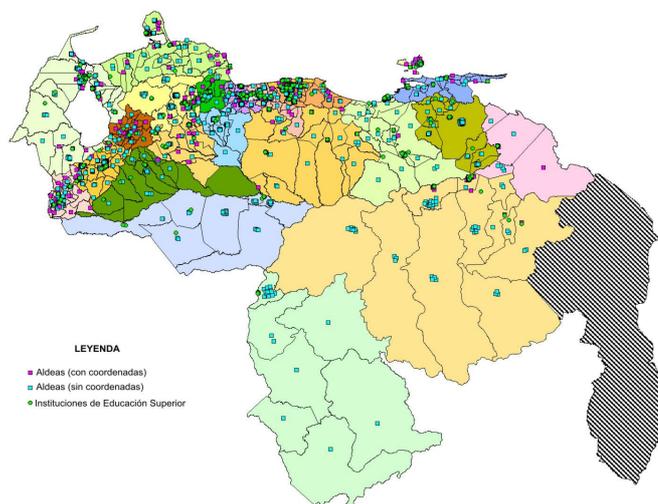


Fuente: MES, 2007

La municipalización de la Educación Superior ha sido otro de los logros. El proceso de municipalización de la Educación Superior a través de la Misión Sucre ha permitido llevar una formación universitaria estrechamente vinculada a las necesidades y problemas de las comunidades a 330 de los 335 municipios del país.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 4:



COBERTURA GEOGRÁFICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
expandida a todo el territorio a través de la Misión Sucre
Año 2007 (Fuente: MES, 2007)

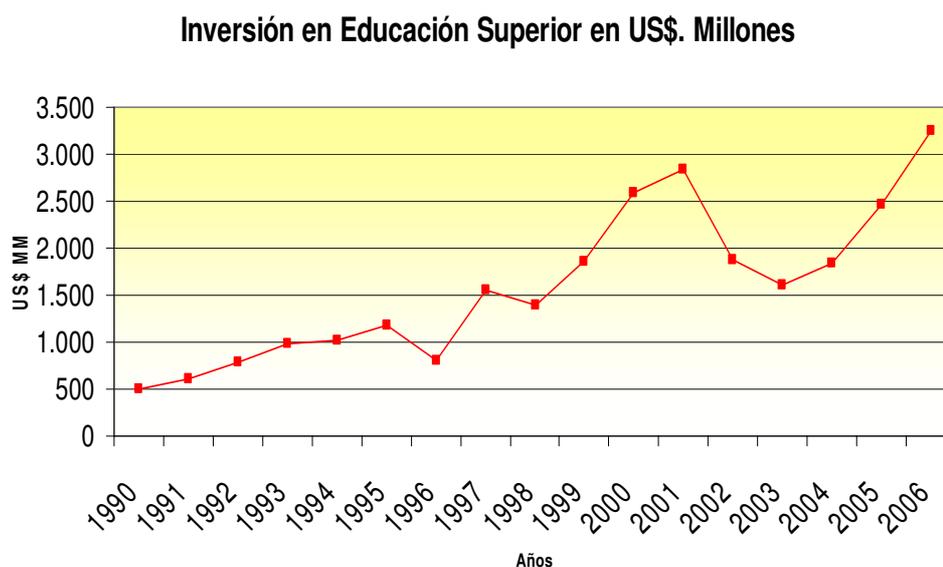
En el año 2000 sólo 88 municipios contaban con oferta de Educación Superior (pública y privada). La Misión Sucre cuenta actualmente con 516.670 estudiantes que cursan 24 Programas de Formación en 1411 Ámbitos Locales de Educación Alternativa Socialista. Las políticas de inversión por parte del Estado venezolano, en la IV República, habían sido cuestionadas hasta por organismos internacionales, tal como lo evidencia el World Competitiveness Report (1994), según Mariela León (1995): “en una escala de 1 a 41, a Venezuela le asignaban la más baja puntuación en lo que respecta a las finanzas (Sistema Financiero nacional) y Ciencia y Tecnología (...)”¹⁶⁵

¹⁶⁵ León, M. (13 de febrero de 1995) Venezuela ocupa últimas posiciones en ranking mundial de competitividad, Cuerpo 2/1. El Universal Caracas, Venezuela.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 5:

Fuente: MES, 2007



Los cambios han sido substanciales, la inversión en educación se ha incrementado del 2% y 3% al 6% y 7% del PIB (2006), y si tomamos en cuenta que la cifra ideal sugerida es del 7% del PIB, para los países desarrollados, eso nos permite decir que estamos en un nivel casi óptimo.

El apoyo al movimiento estudiantil se traduce a través de cuatro programas nacionales de becas para estudiantes de educación superior:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- “Becas OPSU, dirigidas a estudiantes de los estratos socioeconómicos IV y V, para promover su acceso a la Educación Superior. Becarios actuales: 7240.
- Programa de Apoyo Económico Financiero Estudiantil, con 9252 becarios. Entre ellos: 95 estudiantes internacionales y 119 estudiantes con discapacidad.
- Becas Misión Sucre: Actualmente comprende 84.728 becarios. Alcanzará 124 728 becarios para septiembre de 2007
- Programa de becas de Misión Ciencia para estudios de postgrado: 5000 en 2006 y 10.000 en 2007.”¹⁶⁶

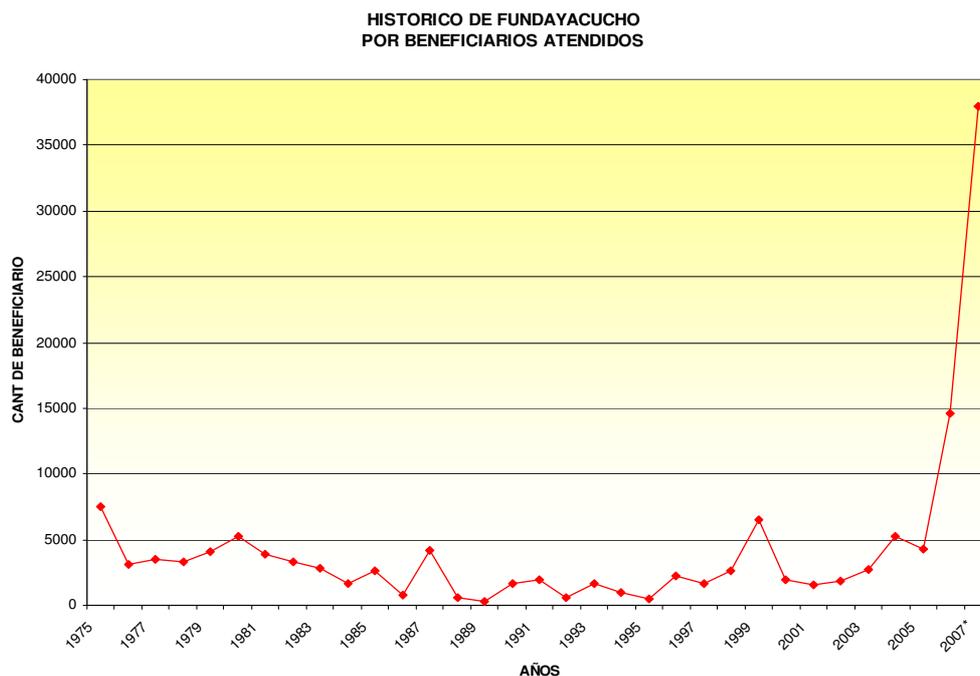
(Fuente: MES, 2007)

Igualmente se ha expandido el número de becarios de Fundayacucho, de 2627 beneficiarios en 1998 a 38000 en el año 2007. La Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FGMA) fue fundada en 1974, en homenaje a Antonio José de Sucre, según Gaceta Oficial N° 30.416, año CL, mes VIII, del 5 de junio de 1974. Sin embargo, los programas de becas de la Fundación (FGMA) que nacieron en la IV República para dar oportunidades a los sectores populares realmente favorecieron sectores medios y altos de la población, quedando la deuda pendiente. Esta ha sido otra de las dimensiones en las que se expresa la inclusión en educación superior.

Las becas otorgadas por las instituciones de educación superior oficiales alcanzan actualmente 102.789 estudiantes y se expandieron en octubre de 2007 en un 10%, para alcanzar un total de 113.067.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 6
Fuente: MES, 2007



Estos logros son fundamentales pero debemos superar el sesgo de colocar lo ideológico-político por encima de los fundamentos filosóficos; en ese sentido, debe hacerse el esfuerzo por adecuar los logros con los objetivos preliminares con los cuales nació la Universidad Bolivariana de Venezuela; la filosofía educativa plasmada en el Documento Rector es excelente y de vanguardia pero los resultados parecen no ser los mismos. Porque se ha generado cierto fundamentalismo ideológico que impide la pluralidad en la Universidad Bolivariana de Venezuela.

¹⁶⁶ Cfr. Rojas, Reinaldo (2007) Conferencia... MES.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Al respecto debemos recordar al filósofo de la educación venezolana Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien apostó por un proyecto político que siendo socialista y democrático no dejaba de ser plural; hoy cuando se sigue discutiendo sobre los lineamientos del socialismo del siglo XXI en la educación venezolana debemos recordar su legado: “la democracia y el socialismo, que son una sola y misma cosa –porque el socialismo es democrático o no es- como sistemas políticos y de vida, plantean la cuestión del Humanismo en la teoría educativa de una manera más amplia. Se trata de desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo al servicio de los grandes ideales colectivos.”¹⁶⁷

Este texto es fundamental para comprender que las posiciones sectarias y fundamentalistas no son ni socialistas ni democráticas, por eso como moraleja si queremos construir un país a dos y tres manos debemos revestirnos de pluralidad y reconocimiento de la diferencia. Por otra parte, si bien es verdad que los logros alcanzados por la Revolución Bolivariana en materia de inversión en educación e inclusión escolar son meritorios, también es necesario reflexionar sobre cómo incorporar la calidad y capacidad de resistir el disenso en la formación. Sólo así podremos pensar que estamos caminando hacia un modelo sustentable que no sea ni el remedo de las políticas de una izquierda trasnochada ni las desacreditadas políticas darwinistas del modelo neoliberal.

¹⁶⁷Cfr. Prieto Figueroa, L. (1984) Principios generales de la educación o una educación para el porvenir. Caracas: Monte Ávila Editores., p. 164. Cfr. Luque (2002) Prieto Figueroa, maestro de América, su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela. Fondo Editorial de Humanidades-UCV. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

4. INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN VENEZUELA

En términos de investigadores por habitantes hemos crecido también,¹⁶⁸ y nos ubicamos entre los países de América Latina con mejor promedio por cada 10.000 habitantes; la mejor referencia en esta dirección la podemos constatar en los INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA con referencia al Programa de Promoción del Investigador (PPI) según el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI). En la versión de la Dra. Daissy Marcano, presidenta de ONCTI, en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología realizado en Sao Paulo entre el 23 y 25 de mayo de 2007, nos señala: “En el período 90-98 la tasa de crecimiento promedio anual fue de 5,5% y el crecimiento total del mismo periodo fue de 51,3%. En el periodo 99-2005 la tasa de crecimiento promedio fue de 10,6% y el crecimiento total del mismo período fue de 85,4%.”¹⁶⁹

Y si tomamos en cuenta los indicadores bibliométricos podemos constatar, la productividad medida a través de las publicaciones científicas. Como sabemos la bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo, y dónde publica.

El Análisis Bibliométrico nos permite conocer diversos elementos que se califican en la evaluación de la investigación pero que no son del dominio público,

¹⁶⁸ En Venezuela se ha generado una especial actitud maniquea a la hora de reconocer los logros de uno u otro sector. La polarización de la sociedad ha engeguado incluso a los más conspicuos intelectuales, la intolerancia se ha convertido en el más grande que corroe la sociedad venezolana. Por eso impera el retorno de una sociedad que pueda ser capaz de resistir la disidencia interna, bien sabido es que en democracia la capacidad de disenso es fundamental para la maduración de las virtudes ciudadanas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

por eso es importante destacar estos resultados, porque beneficia no sólo a los investigadores noveles sino al conocimiento del avance científico, pertinencia de las investigaciones, y a la evaluación intersubjetiva; entre los elementos que podemos conocer están:

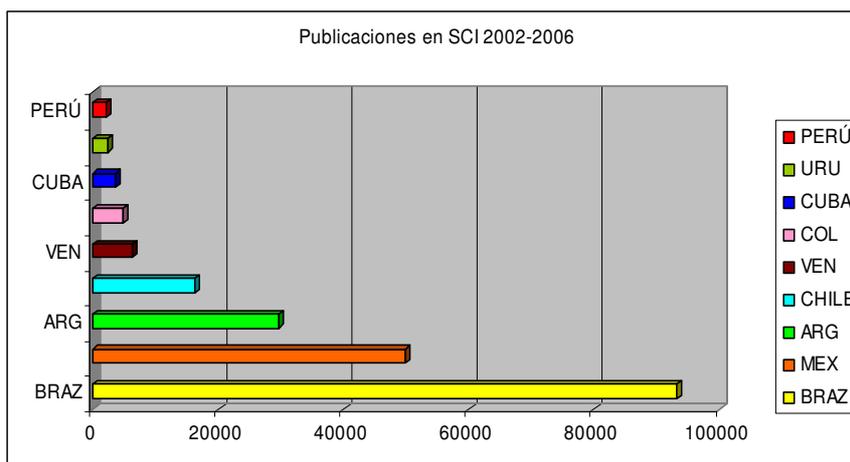
- a) la presencia de nuestras revistas en los índices internacionales;
- b) el índice de investigadores calificados que publican en el exterior y no publican en las revistas nacionales;
- c) mediciones de contribuciones de artículos científicos, por instituciones, publicados tanto a nivel mundial como nacionalmente;
- d) producción documental científica, distribuida por Centros de Investigación y promediada por investigadores;
- e) productividad de la investigación científica en una determinada área o disciplina, información que resultaría de vital importancia a la hora de realizar historias biográficas de las disciplinas en las universidades y en el país;
- f) el índice de dispersión de los artículos, el índice de inmediatez, media de Vida de las revistas, variación en el número de referencias por artículos de revista en diversas disciplinas científicas, factor de impacto, revistas "rankeadas" por el número de citaciones a artículos de los dos años inmediatamente anteriores, en las referencias del corriente año, revistas jerarquizadas en sus respectivas áreas del conocimiento, o el listado alfabético de las revistas indicando en cuáles especialidades fueron publicadas.

En relación al análisis comparativo de las publicaciones registradas en América Latina, tomando como referencia el *Science Citation Index* tenemos:

¹⁶⁹ Marcano, Daissy (2007) Conferencia en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología realizado en Sao Paulo entre el 23 y 25 de mayo de 2007

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
 estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 7
 PUBLICACIONES EN SCIENCE CITATION INDEX 2002-2006 EN
 AMÉRICA LATINA.



Fuente: Daissy Marcano (2007)

El porcentaje de artículos publicados en Venezuela según los Campos en el área de las denominadas Ciencias Duras entre los años 2001-2005 es el siguiente:

Botánica y Zoología	9.81%
Ingeniería	7.00%
Biología y Bioquímica	6.70%
Agricultura	4.76%
Ciencias de los materiales	3.59%
Agricultura	0.24
Ciencias Espaciales	0.24
Botánica y Zoología	0.19
Matemáticas	0.19
Microbiología	0.18
Química	0.16
Ecología/Ambiente	0.14
Farmacología	0.13

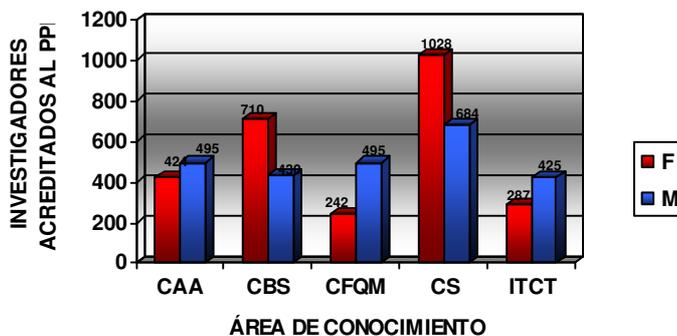
*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Venezuela reporta para el año 2007, un total de 5222 investigadores reconocidos por el PPI, que discriminados por área de conocimiento y género el resultado es la siguiente:

Doctores: 2843 (54 %)
52 % Hombres
48 % Mujeres
Maestría: 1944 (37 %)
56 % Hombres
44 % Mujeres
Especialistas: 162 (3 %)
30 % Hombres
70 % Mujeres
Lic/Equiv: 225 (4 %)
TSU: 12 (0,2 %)

CUADRO 8:

ACREDITADOS EN EL PPI-2007
DISTRIBUIDOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y GENERO



Fuente: Daissy Marcano (2007)

Podemos inferir que el área conocimiento con mayor número de investigadores es Ciencias Sociales (CS), con 1028 investigadores. El segundo

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

lugar lo ocupa ciencias biológicas y de la salud (CBS). El tercer lugar, es para ciencias ambientales y agropecuarias (CAA). Y la de menor productividad de investigadores es el área de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas (CFQM). Con este perfil de país en materia de investigadores es importante pensar en el prototipo que quisiéramos alcanzar en los próximos 20 años, a fin de que sea más sustentable la producción de ciencia y tecnología con las necesidades endógenas. Sobre todo si pensamos que en ingeniería, tecnología, y ciencias de la tierra (ITCT) tenemos el renglón más bajo.

CUADRO 9:
INDICE DE INVESTIGADORES SEGÚN LAS CATEGORÍAS DEL PPI

	Doctores (%)	MSc (%)	Especialización (%)	Lic/Equivalente (%)
Candidato	30,70	59,03	5,01	5,31
Nivel I	62,85	28,86	2,59	5,14
Nivel II	75,67	20,63	1,39	2,32
Nivel III	88,08	10,60	0,99	0,33
Nivel IV	94,71	2,88	0,48	1,92
Emérito	100,00	0,00	0,00	0,00

Fuente: Daissy Marcano, 2007

En otros países de América Latina, Europa y Asia la proporción nos permite ver las diferencias. Veamos algunas cifras: México tiene unos 8000 científicos para una población de 100 millones de habitantes, o sea, casi un

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
 estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

investigador por cada 10.000 habitantes; en Chile hay 5, en Brasil hay 6, en España hay 7, en Alemania hay 32, y en Japón hay 40.

Y si tomamos en cuenta la discriminación de investigadores en Venezuela entre las Universidades Oficiales y las Privadas, la proporción es la siguiente:

CUADRO 10
 DISTRIBUCIÓN DE LOS INVESTIGADORES ACREDITADOS EN EL
 PPI-2007
 POR TIPO DE INSTITUCIÓN

<i>Tipo de Institución</i>	<i>Numero de Acreditados</i>	<i>% Total Nacional</i>
<i>Universidades Oficiales</i>	4424	84,8%
<i>Universidades Privadas</i>	98	1,9%
<i>Total Universidades</i>	4522	86,6%
<i>Organismos adscritos al MCT</i>	447	8,6%
<i>Institutos y Colegios Universitarios</i>	35	0,7%
<i>Otras Instituciones</i>	218	4,1%
<i>Total</i>	5220	100%

FUENTE: Daissy Marcano, 2007

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En Venezuela la incorporación de la ciencia y la tecnología a la cultura del país se inicia con la creación del CONICIT (1967). Organización que tiene su antecedente con el Laboratorio del Instituto Venezolano de Investigaciones Neurológicas (IVNIC) en 1954; allí se desarrolló por primera vez tecnología nuclear en Venezuela, al instalarse el primer reactor nuclear venezolano, siendo el científico Humberto Fernández Moran el mentor y patriarca; quien por cierto fue silenciado por la ortodoxia intelectual y política de nuestro país. La “intelectualidad balcánica” nunca le perdonó a Fernández Morán el haber sido Ministro de Educación en el último mes de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez; ejemplo fehaciente de la “cultura balcánica” que ha caracterizado el avance de la ciencia y la tecnología en Venezuela. Se le aplicó una falacia ad hominem ofensivo. En 1959, Marcel Roche funda el IVIC, y amplía el campo de las investigaciones neurológicas a cinco áreas: Biología, Medicina, Física, Matemática, y Química. El CONICIT fue creado con la Ley del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas en 1967, y en opinión de Humberto Ruiz, el “beneficio más evidente de la actividad del CONICIT ha sido que, con sus programas, ha propiciado la reflexión sobre la problemática de la ciencia y la tecnología.”¹⁷⁰

Sin embargo, la labor del científico ha sido desagradecida y marcha a contra pelo de las políticas de Estado. Las políticas gubernamentales, en la IV república, ni siquiera los tomaban en cuenta para consultarles sobre los destinos del país. Sólo recordemos el caso del Centro de Investigación del Estado para la producción Agroindustrial (CIEPE) durante el mandato del presidente Rafael Caldera. Al respecto Marcel Roche, entonces presidente del CONICIT señala: “supe por primera vez del CIEPE en 1969 (...) y lo supe por trascorrales, pues no

¹⁷⁰ Ruiz Calderón, Humberto (1997) *Tras el fuego de Prometeo, becas en el exterior y modernización en Venezuela (1990-1996)*. Ed. CDCHT-ULA, FUNDACITE-Mérida, Nueva

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

fui informado oficialmente ni consultado, como ha debido ser (...) al margen de la vinculación del CONICIT, y desvinculado del ambiente nacional (industrial y académico, etc) se llevó a cabo de 1969 a 1973, la instalación del laboratorio (por parte de investigadores israelíes) (...) No hubo contraparte de investigadores venezolanos.”¹⁷¹

Pero esto que sucedía a nivel de los grandes institutos de investigación también sucedía con la escasa participación y apoyo a los investigadores de punta. Al respecto recordemos que al único Premio Nobel venezolano: Baruj Benacerraf, nunca se le hizo un homenaje. Si no fuera porque el Dr. Marcel Roche publicó una nota de prensa hubiese pasado totalmente desapercibido. Baruj Benacerraf fue premio nobel en Medicina y Fisiología 1980, pero si se hubiese quedado en Venezuela para hacer carrera académica “hubiera tenido más dificultades en llevar a cabo sus investigaciones. Hubiera sido afectado por los presupuestos para la ciencia que suben y bajan intempestivamente, nuestra nefasta tendencia a cortar la cochina en partes iguales y a favorecer por igual al destacado y al mediocre, nuestro turbulento ambiente social y el omnipotente virus político.”¹⁷²

Ojalá que la frase de Marcel Roche que denuncia las políticas de Estado y de la misma universidad, en casi todos los tiempos, pueda ser utilizada como moraleja ejemplarizante a fin de no cometer los mismos errores del pasado.

Sociedad. Venezuela., p. 88

¹⁷¹ Roche, Marcel (1987) Hacia dónde marcha la ciencia en Venezuela. Ed. Monte Ávila. Caracas., p. 245-246

¹⁷² Idem., p 208. (Refiere Marcel a un artículo publicado en el Diario El Nacional, el 8 de noviembre de 1980)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Por eso se requiere en los actuales momentos que en nuestras universidades se genere el cultivo de una nueva clase pensante, que involucre los colectivos históricos en los nuevos escenarios del siglo XXI. Es necesario incorporar y construir ese nuevo intelectual orgánico (Gramsci) que ayude a superar la esclerosis que padece la universidad; por eso, es necesaria la emergencia de una nueva *intelligentsia* que participe en la elaboración simbólica, una nueva *intelligentsia* que salga del acomodo político-partidista, y aburguesamiento. Una nueva *intelligentsia* que supere la visión interesada del partidismo político, una nueva *intelligentsia* que responda a las exigencias del mundo de hoy.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

II PARTE

EL CURRÍCULUM COMO EXPRESION DE LAS FORMAS DE REPRESENTACION.

“La creación de una forma de representación no sólo sirve como un medio para transmitir a otros las concepciones que sostiene el individuo, sino que también proporciona a ese individuo una información sobre los resultados.”

(Eisner, 1987:97)

El Currículum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado”¹⁷³ Por eso la etapa en donde el Estado nacional, como ente mega actor, diseñaba las políticas educativas en forma unilateral pasó a la historia. Hoy por hoy, el docente debe ser un actor y productor de ideología; por eso no está irremediablemente sometido a ser reproductor del currículo impuesto por Estado alguno. Esta tesis está sustentada por la teoría crítica del currículum, en donde el docente es un emancipador.

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar: “de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?”¹⁷⁴ (Ferrández, 1996:12) entonces se requiere del estudio de las formas de representación, pues “es una elección de la manera en que el mundo puede

¹⁷³ Eisner, Elliot (1987) Procesos cognitivos y currículum. Ed. Martínez Roca, Barcelona., p. 84

¹⁷⁴ Ferrández, Adalberto (1996) Iniciación al contenido del currículum. Mimeo.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente”.¹⁷⁵

La categoría representación tiene la herencia genealógica de la Escuela de los Annales fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre (1929). La historiografía francesa, específicamente de la Escuela de Annales, acuñó el término Historia de las Mentalidades y Representaciones para caracterizar el estudio de temas hasta ese momento considerados marginales de la historia. A partir de ese momento el estudio de la vida privada, las actitudes, las creencias, las prácticas de lectura, los rituales, las relaciones amorosas, la muerte, y los temas que lindan con la patología social comenzaron a ser centro de gravedad de la investigación histórica.

El estudio de las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores denominan el tiempo de larga duración. Los cambios substantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por eso en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del curriculum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva; para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del curriculum pero dependiente en “último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa (de toda la comunidad educativa) que por ser tal., se ubica ‘en’ y ‘fuera de’ el centro escolar”.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Eisner, Elliot (1987) Op. Cit., p.89

¹⁷⁶ Ferrández, A. Op Cit., p. 2.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El fracaso de la planificación curricular en gran parte se debe a que se constituyen comisiones de expertos, que parecieran tocados por alguna de las “hadas madrinas” y que en forma omnipotente buscan generar transformaciones en total divorcio de la realidad, y sin vinculación con la cotidianidad. Igualmente, otro de los errores de los planificadores del curriculum es el pretender establecer criterios metodológicos unívocos, en una etapa en donde la crisis de paradigmas ha derrumbado los criterios unidimensionales; por eso se apuesta a la multivariedad de estrategias metodológicas. Un ejemplo bien ilustrativo, para un lector avisado, es el realizado por Eisner y Ferrández al echar mano de la metodología histórica acuñada al interno de la Historia de las Representaciones para enriquecer las estrategias metodológicas de la investigación curricular. La planificación del curriculum no puede ser asumida como un normativo que se impone a una determinada comunidad educativa, sino que es algo “que se va haciendo, sujeto a crítica y a variaciones en su estructura, recuerdo machadiano de proceso y desarrollo del caminante.”¹⁷⁷

Todo proyecto educativo debe estar vinculado con la visión prospectiva pero sin olvidarse de la carga histórica que arrastra toda cultura. Lamentablemente cierto presentismo posmoderno amenaza con minar todo residuo de memoria histórica. Conviene este caso acercar el futuro al presente e integrar el pasado al tiempo coyuntural, de alguna manera ambos conceptos son creación humana y lejos de ser vistos como contradictorios debemos asumirlos en el sentido del Principio de Complementariedad.

Por eso proponemos una Historia de la Educación vinculada con las ligazones de las mentalidades y representaciones. En nuestro caso, proponemos hacer el entronque con la Historia de las mentalidades y representaciones, para

¹⁷⁷ Idem., p. 6

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

advertir lo extraordinariamente productivo que resulta hacer una lectura transversal de las estructuras mentales de la sociedad en la comprensión del tema educativo.

El sujeto en el análisis de la Historia de la Educación se había transformado en un sujeto en abstracto, desligado del contexto. En consecuencia, la Historia de la Educación había dejado de dar cuenta de lo real-social para preocuparse de la historia universal; la historia había dejado de ser historia para ser historicismo o filosofía de la historia. La Historia de la Educación terminó siendo una metahistoria universal. Deambuló entre baches que fueron desintegrando su objeto como disciplina histórica. Pero de ese recorrido quedó un aprendizaje y hoy la disciplina ha cobrado estelaridad en el campo de la ciencia de la historia. De las historias de la educación episódicas y literarias se ha pasado a la construcción de una Historia de la Educación con sentido historiográfico, que ancla la investigación en las prácticas educativas y pedagógicas contextualizadas, sustentadas en el trabajo de archivo y fuentes primarias locales. De la historia de la educación universal se ha pasado a una Historia de la Educación que reivindica la historia nacional y regional. De la historia de la educación con un sentido temporal único y eterno se ha pasado a una Historia de la Educación que confronta los tiempos de larga duración con el évenemential, el estructural con el coyuntural, el global con el local. De una historia de la educación que centraba la investigación educativa en abstracto a una Historia de la Educación que confronta las diversas prácticas educativas desde la historia social, la historia económica, la historia religiosa, la historia política, y otras historias. La Historia Social de la Educación hoy se estudia sin fronteras, los límites han sido minados.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Atravesamos un umbral de la historia, en donde, no podemos contentarnos simplemente con ser estudiosos del pasado, imbuidos en una historia episódica, sino que es obligante mantenernos en una actitud prospectiva en la que se conjuguen los espacios discontinuos; los tiempos múltiples; y una concepción histórico - pedagógica multidimensional sinérgica. La discusión entre modernidad-postmodernidad también es competencia de la historia de la educación, incluso en Venezuela se propuso el estudio de la SOCIEDAD POSTMODERNA en el Curriculum Básico Nacional de Venezuela (1997), en sus fundamentos filosóficos al señalar que “la escuela como órgano social, para adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad postmoderna, debe asumir el reto colaborando con la familia y la comunidad.”¹⁷⁸ Esta tesis nos obligaba a los investigadores de la historia de la educación a trabajar el tema, que por cierto en mi caso se inició en 1992.

En la epistemología actual es necesario replantear el reconocimiento mutuo, invocar la tolerancia epistemológica y la complementariedad de los saberes. La crítica postmoderna reivindica cada vez más el pensamiento educativo de filósofos, poetas, políticos, sociólogos, científicos, y teólogos, que desde siempre y en todas las culturas han tenido mucho que decir sobre la educación. Pues "ninguna razón epistemológica o de otra índole, justifica que se los descalifique del panteón de la 'paideia', al menos tal como ha sido establecido e impuesto por diccionarios y enciclopedias e historias de la educación."¹⁷⁹ Hoy cada vez tienen que decirnos más sobre la investigación

¹⁷⁸ Ministerio de Educación de Venezuela (1997) Curriculum Básico Nacional. Caracas.

¹⁷⁹ Morsy, Zaghoul (1993) “La galaxia Paideia” en Rev. Perspectivas. (Edición especial de la UNESCO, Vol. 1, Pensadores de la educación. París., p. 5

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

histórico-pedagógica los otrora considerados pensadores débiles, desde poetas como Octavio Paz, filósofos como Krisnamurti, y santones¹⁸⁰ como Tagore.

1. LAS TENDENCIAS POSTMODERNAS

“Los hombres nunca han sabido el nombre del tiempo en que viven y nosotros no somos una excepción a esta regla universal. Llamarse postmoderno es una manera más bien ingenua de decir que somos muy modernos”.

Octavio PAZ

El término postmoderno no se limita a la filosofía, pero tiene su más remota referencia en la concepción del superhombre de Nietzsche. En sentido categórico el primero en utilizar el término hombre postmoderno fue Rudolf Pannwitz (1917).¹⁸¹ En la historiografía inglesa el término postmoderno aparece en un compendio que hace D. C. Somerwell de la obra de A. Toynbee. Pero es a partir de Jean François Lyotard¹⁸² que el postmodernismo adquiere en filosofía una nueva connotación, específicamente el referido a los cambios del saber en las sociedades postindustriales. Y en este contexto nos encontramos con una polisemia de teorías postmodernas, en las que encontramos desde concepciones de perspectiva neoconservadora hasta posiciones radicales que lindan con el anarquismo epistemológico.

¹⁸⁰ En San Cristóbal se desarrollan escuelas de pensamiento apegados a la filosofía de Paramahansa Yogananda, dirigidos por el Svami maha Premananda. (Lic. José A. Padrón Molina); también de la tradición fundada por Serge Raynaud de la Ferrière, (Gran Fraternidad Universal) visita a San Cristóbal con frecuencia el Sathara Tobías de Jesús Acosta.

¹⁸¹ Cfr. Berciano Villalibre, Modesto. (1998) Debate en torno a la posmodernidad. Síntesis. Madrid.

¹⁸² Lyotard, Jean F. (1987) La condición postmoderna. ED. Cátedra. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Las tendencias postmodernas son múltiples y antagónicas; aquí cabe A y -A al mismo tiempo. Para unos es el resultado del agotamiento de la Modernidad, dando inicio a una nueva Era. Para otros, tal cambio no existe, tratándose más bien de una crítica gestada al interno de la Modernidad, como ajuste de cuentas, como proyecto inconcluso. El postmodernismo no es un término unívoco, podríamos decir que si algo lo caracteriza es el estar ligado al agotamiento del mito fáustico de la maleabilidad indefinida y del control total de la naturaleza y del hombre.

En América Latina la tesis postmoderna no ha sido recibida pasivamente, los grupos académicos (CLACSO, FLACSO, CIPOST-Venezuela, CEDEC-Brasil, CEPAL, CDE-Paraguay, UNAM-México). Como quiera que sea, es una discusión que se ha instalado entre nosotros. En Venezuela se han conformado grupos académicos para dedicarle espacios importantes a la temática postmoderna por más de una década, v. gr. CIPOST-UCV¹⁸³ y TAPECS-ULA-Táchira.¹⁸⁴ Ya no tanto para preguntarse si tiene sentido o no una reflexión de la

¹⁸³ La Revista RELAE. Revista latinoamericana de estudios avanzados inició sus publicaciones en 1995, con el N° 0, y bajo la Dirección de Rigoberto Lanz, y con un Consejo de Redacción integrado por Gustavo Martín, Agustín Martínez, Enzo Del Búfalo, Víctor Córdova, Alfredo Cononil Hartman, Julia Barragán, Nidia Ruiz, Hugo Callillo, Alex Fergusson, Emeterio Gómez, Asdrúbal Lozano, y Daniel Mato. En 1996, circuló en N° 2, bajo la Dirección de Rigoberto Lanz, pro adscrita a un Centro de Investigaciones Postdoctorales (CIPOST) y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV.

¹⁸⁴ La línea de investigación sobre el tema educación y postmodernidad fue iniciada en 1992, con la monografía: Mora García, J. Pascual (1992) ¿Educar en la postmodernidad?, (aproximación a una filosofía educativa para el subsistema de Educación Básica) el cual fue presentado en la Universidad de los Andes-Táchira, con ocasión del concurso de oposición en Historia de la Educación. Luego, sirvió de base teórica de la Tesis de Maestría intitulada: “Estrategia para una gerencia Educativa Postmoderna en el contexto de las universidades tachirenses”, la cual fue presentada en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET, 1994), mereciendo la mención de honor y recomendación de publicación. Entre 1996-1999 se realiza una ardua labor de extensión universitaria bajo la Coordinación de Extensión del Prof. Gabriel Armando Carvajal en la Universidad de Los Andes-Táchira, en la que se desarrollaron talleres para discutir el tema de la educación en la postmodernidad sobre la base de mis libros: v. gr: Mora García, J. Pascual (1996) Del fin de la historia a la postmodernidad. Ed. Vicerrectorado-Extensión- ULA-Táchira. San Cristóbal. Esos talleres fueron a los docentes en ejercicio en las siguientes ciudades del estado

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

postmodernidad desde América Latina, sino para hacer una reflexión situada en/desde la postmodernidad. De entrada se asume que la postmodernidad está entre nosotros, podemos emocionarnos o hacernos los distraídos, pero la Era postmoderna penetra nuestros cimientos más profundos.

El estudio de la postmodernidad y su impacto en la educación nos llevó a proponer nuevos conceptos: aula postmoderna, alumnos postmodernos, maestros postmodernos, y prácticas pedagógicas en/ desde la postmodernidad.¹⁸⁵

En ese orden de ideas trataremos de esbozar un posible esquema acerca de las tendencias o variantes de la constelación postmoderna. Para ello retomaremos inicialmente el aparato conceptual de Jürgen Habermas.¹⁸⁶ Habermas distingue tres corrientes: (1) los hegelianos de izquierda quienes invocan la razón contra la razón (una razón ética y utópica contra la razón instrumental), tradición que iría desde el marxismo y las corrientes que Habermas llama la 'filosofía de la praxis'. (2) Los hegelianos de derecha, quienes aceptan la modernización social (capitalismo y Estado burocrático) pero no la modernidad cultural y las exigencias

Táchira: La Grita, Michelena, San Cristóbal, Colón, La Fría, Queniquea, Delicias, San José de Bolívar, Cordero, entre otras. A nivel nacional, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) bajo la anuencia del Dr. Reinaldo Rojas, se realizaron diversas presentaciones y conferencias de pregrado y postgrado, sobre mi libro: Mora García, J. Pascual (1997) *La Escuela del día de después. (Las prácticas pedagógicas en/desde la postmodernidad.)* Ed. ULA-Táchira- Grupo de Historia de las mentalidades.

¹⁸⁵ Mora García, J. Pascual (1997) *La Escuela del día de después. (Las prácticas pedagógicas en/desde la postmodernidad.)* Ed. ULA-Táchira- Grupo de Historia de las mentalidades. También ha sido incorporado por Luis Bravo Jáuregui en sus investigaciones. Cfr. MORA García J. Pascual. (2007) "Postmodernidad-Educación" En Luis Bravo. *DICCIONARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN (DLAE)* Coordinado por Luis Bravo Jáuregui. Caracas:UCV-Fondo Editorial de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. ISBN 980-00-2099-3 Fuente: <http://www.ucv.ve/eus/eus1.htm> Igualmente: "Paradoja de ICARO" "Postmodernidad: Isla o Continente", "Prácticas educativas y pedagógicas en/desde la postmodernidad", "Repedagogización de la vida", "Saber pansófico, El Adiós", "Saberes hipertexto." "Alumnos postmodernos." "Androginia postmoderna." "Aula heterogénea." "Epifanía postmoderna." "Escuela del día de después." "Fatiga del método científico en las Ciencias Sociales." "Generación de los niños mimados de la historia." y "Maestros postmodernos."

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

universales de la ética; y por último (3) Nietzsche quien rechaza por completo la razón.

Actualmente, los posthegelianos de izquierda tienen sus sucesores en los filósofos de la praxis: aquellos que defienden la modernidad (incluido Habermas); los posthegelianos de derecha tienen como sucesores a los que Habermas llama los neoconservadores (A. Gehlen, el primer Wittgenstein, por ejemplo), quienes separan modernización social y modernidad cultural; ellos son postmodernos en un primer sentido, desvalorizan la cultura y la historia. Nietzsche tiene como sucesores los postmodernos, en un segundo sentido, los antimodernos según ciertos textos de Habermas (Heidegger, Derrida, Bataille, Foucault) quienes radicalizan la crítica de la razón.

Pero la clasificación de Habermas ha resultado ser insuficiente como veremos, nuevas corrientes hacen su entrada en la postmodernidad, como los viejos conservadores, quienes rehúsan igualmente la modernidad pregonando igualmente un neoaristotelismo, p.e. Leo Strauss, y más recientemente pensadores como Alasdair MacIntyre. En realidad se trata de exponer vertientes más que bloques homogéneos, recordemos que la postmodernidad hizo añicos los metarrelatos; hoy los grandes relatos se disuelven sin prisa pero también sin pausa.

1.1. De los posthegelianos de izquierda al neomarxismo

Para Habermas la filosofía de la praxis no se restringe a la versión del marxismo Occidental sino que abarca los siguientes enfoques filosóficos:

- a) La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.
- b) El existencialismo de Jean Paul Sartre y Merleau Ponty.

¹⁸⁶ Habermas, Jürgen (1990) El discurso filosófico de la postmodernidad. Ed. Taurus. Argentina.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

c) Las variantes radical demócratas del pragmatismo americano. (G.H. Mead, y Dewey, así como la filosofía analítica de Ch. Taylor.)

La posición de los posthegelianos de izquierda consiste en una vuelta a lo práctico, excitada por la revolución, tratan de liberar el potencial históricamente acumulado de la razón contra las mutilaciones hechas por la racionalización unilateral del mundo burgués. La crítica de la religión que Feuerbach; D. F. Strauss y B. Bauer habían realizado ahora sirve de modelo para la crítica del Estado burgués. A la clasificación realizada por Habermas, podríamos agregar más recientemente los considerados neomarxistas (A. Huyssen, F. Jameson, R. Wollin, A. Callinicos.) Todos abren un espacio para analizar la dialéctica del capitalismo y su cultura, buscan comprender el postmodernismo como aporte de la sociedad postindustrial, pero a su vez para hacer un balance.

Huyssen¹⁸⁷ define el postmodernismo como una categoría en la cual “el término postmodernismo circunscribe grosso modo la cultura de las sociedades capitalistas avanzadas después de mediados de los años 50”¹⁸⁸ Por su parte Frederic Jameson considera el postmodernismo como el movimiento de la sociedad de consumo rápido, y a su vez “ la expresión interna y superestructural de toda una nueva dominación militar y económica americana a través del mundo”¹⁸⁹ Pero ha sido Alex Callinicos, quien desde una perspectiva neomarxista se ha convertido en el *advocatus diaboli* del postmodernismo, pues hace un revisionismo de los autores más representativos de la postmodernidad, a manera de ejemplo podemos citar sus conceptos en relación a J. Baudrillard, al decir que “es una

¹⁸⁷ Huyssen, Andreas (1984) “From counter-culture to neoconservatism and beyond: stages of the postmoder” en Revista Informations sur les sciences. Vol. 23, N° 3.

¹⁸⁸ Idem., p. 617

¹⁸⁹ Jameson, Frederick (1984) El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Paidós, Barcelona., p. 57.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

mala réplica del pensamiento de Nietzsche, quien negó toda realidad más allá de la experiencia inmediata y abogó por el consiguiente repudio de todo modelo profundo de interpretación que reste valor a la superficie de las cosas a favor de una esencia subyacente.”¹⁹⁰ Pero es precisamente a J. F. Lyotard, a quien ataca inclementemente calificándole de irresponsable y de no tener conciencia, al pensar que las necesidades de unos pocos privilegiados sean las necesidades de todos, “es un poco ridículo que Lyotard ignore a la mayor parte de la población, incluso en las sociedades avanzadas, a la cual le es negado el deleite de los perfumes franceses y de los viajes a Oriente. ¿Quién dispone entonces de esta combinación particular de experiencia? En otras palabras, ¿qué sujeto político contribuye a crear la idea de una época postmoderna? Existe una respuesta obvia a esta pregunta. Uno de los más importantes desarrollos sociales de las economías avanzadas durante el presente siglo ha sido el crecimiento de la llamada nueva clase media, conformada por aquellos empleados de cuello blanco que gozan de altos niveles remunerativos”¹⁹¹

En resumen, para el neomarxismo el postmodernismo no es más que una manifestación del fracaso de la generación del 68, que ante la imposibilidad del triunfo de la revolución encontró en la dinámica consumista del capitalismo Occidental su lugar.

1.2. De los posthegelianos de derecha a los neoconservadores.

Los posthegelianos de derecha tienen entre sus sucesores a los que Habermas llama neoconservadores (A. Gehlen y el primer Wittgenstein), quienes separan

¹⁹⁰ Callinicos, Alex (1993) *Contra el postmodernismo, una crítica marxista*. Ed. Ancora. Bogotá., p. 276

¹⁹¹ *Idem*, p. 305

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

modernización social y modernización cultural. Creen en el desarrollo de la ciencia moderna, el progreso técnico, el crecimiento capitalista, y se contentan con someterse a las leyes de la economía y el Estado, en fin, ven las conquistas de la modernidad con una actitud positiva.

La alianza entre el postmodernismo y los neoconservadores emerge a partir de los años 70 con la obra de Daniel Bell: *El comienzo de la sociedad postindustrial* (1973) con la cual se inicia el entronque de estas dos posiciones al señalar que el postmodernismo marcaba la nueva era. De allí que el postmodernismo y el postindustrialismo eran considerados como convergentes. Incluso el mismo Daniel Bell: *Las contradicciones culturales del capitalismo*, describe la nueva Era como un retorno a la religión y a un orden general de la existencia. Y aquí paradójicamente se convierte en uno de sus atacantes, al señalar que el postmodernismo es el responsable de destruir los fundamentos de la democracia occidental, su racionalidad, el abandono de la ética del trabajo, propulsores del hedonismo y el narcisismo. Aclarando que los cambios tecnológicos no determinan necesariamente los cambios culturales; negando de esa manera que el postmodernismo fuera el reflejo de la sociedad postindustrial.

Como representantes de esta tendencia podemos recordar los más destacados pensadores que apostaron a una sociedad postindustrial: desde David Riesman (1964), Daniel Bell (1973), Marshall Mc Luhan (1967), John Kenneth Galbraith (1968), Alvin Toffler (1973), Charles Reich (1970), Christopher Lash (1981), por nombrar los pioneros. A partir de la década del 80, con el auge de la empresa japonesa, se comenzaron a generar nuevos impactos en la sociedad occidental. El giro fundamental se inició con la publicación de sendos libros que registraron los desafíos planteados por el Japón a la industria norteamericana, entre ellos: *La Mente del Estratega*, el triunfo de los japoneses en el mundo de los

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

negocios (Ohmae Kenichi, 1980), La teoría Z (Ouchi, 1981) y El Arte del Empresario Japonés (Pascale y Athos, 1981). Más tarde aparecieron Cultura Corporativa (Deal y Kennedy, 1982), En Búsqueda de la Excelencia (Peter y Waterman, 1982), y la cima de esta tendencia en estas obras son: Del Caos a la Excelencia (Peters, 1992), Megatendencias 2000 (Naisbit y Aburdene, 1992), Reinventando la Excelencia, (Peters, 1993) Pasión por la Excelencia (Peters y Austin, 1994), La Sociedad Postcapitalista (Drucker, 1994) y en esta dirección haríamos una lista casi interminable

1.3. De los neonietzscheanos al postestructuralismo.

Los neonietzscheanos o antimodernistas son una tendencia dentro del pensamiento filosófico en la que podríamos alinear a: Heidegger, Derrida, Bataille, y Foucault. Atribuyen la responsabilidad de lo real-social, al maniqueísmo de la razón instrumental, y en consecuencia niegan la posibilidad de que pueda ser invocada. Es un revisionismo acerca de las ideas de unidad de sentido, unidad de la historia y unidad del sujeto; "se llega a disolver la idea de historia entendida como discurso unitario. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás (...) La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea del progreso: si no hay un discurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación"¹⁹² Los individuos modernos estaban muy orgullosos de la "diosa" Razón acuñada en forma decidida a partir del siglo XVIII. Hoy, en cambio, se publican libros como Cuando todo se derrumba: crítica de la Razón Ilustrada (Lanz, 1991), El pensamiento social hoy: crítica de la Razón académica (Lanz,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

1992), El discurso postmoderno: crítica de la razón escéptica (Lanz, 1993).¹⁹³ Para hacernos despertar del sueño dogmático de la razón seguido de un despertar de la subjetividad y el sentimiento, el pensamiento neonietzscheano no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende. Hablan de una subjetividad descentrada, liberada de todas las limitaciones del acto cognitivo, se despojan de todos los imperativos del trabajo y de la utilidad; son considerados los anarquistas postmodernos.

Emparentada con la tendencia anterior se encuentra el desconstruccionismo, pues justamente Nietzsche fue el más brillante desconstructor de la Modernidad y del racionalismo Occidental. Así como Heidegger fue el desconstructor de la metafísica.

El desconstruccionismo forma parte de las nuevas tendencias filosóficas, mayormente conocida como postestructuralismo, que aunque no se asume como postmoderna está constantemente aludida por el debate en torno a lo postmoderno. Lo cierto es que las teorías postestructuralistas habiendo nacido a fines de la década del 60, se entroncan con el postmodernismo a partir de la crítica foucaultiana a los poderes de la razón, así como la crítica derrideana contra el sentido y la cultura occidental logocéntrica, el desencanto de Lipovetsky o Castoriades cuando funda la organización social en el caos y lo sin fondo. No sabemos a ciencia cierta hacia donde nos lleva esta tendencia. Por eso es inútil

¹⁹² Vattimo, Gianni (1994) En torno a la postmodernidad. Paidós, España., p. 11

¹⁹³ Cfr. LANZ, Rigoberto (1989) Repensar el Método. Rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas. Venezuela.

(1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela.

(1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V.

(1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA.

(1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. *Relea*, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.

(1996) ¿ Fin del Sujeto?. ULA. Mérida. Venezuela.

(2003) (Comp) La universidad se reforma. Caracas: ORUS, UNESCO, UCV

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

buscar en autores de estas características un pensamiento sistemático fundado en una lógica interna articulada por categorías definidas. Su estilo se encuentra en términos como intertextualidad, palimpsesto, y diseminación.

El término desconstrucción surge con el propósito de traducir y adaptar los términos alemanes *Destruktion* (Heidegger: *El Ser y el Tiempo*, 1927) y *Abbau* (Husserl: *Experiencia y Juicio*, 1938), que fundamentaban la ontología y metafísica. El *Abbau* en la interpretación husserliana significa retrotraer a los orígenes aquello que debe permanecer esencialmente disimulado, con el fin de realizar la fundamentación. Mientras que para Heidegger, *Destruktion* alude a la destrucción fenomenológica de la historia de la ontología.

Sin embargo, el término destrucción es demasiado negativo para asimilarlo al programa derridiano, porque desconstrucción no tiene nada que ver con simple negación, destrucción o aniquilación. Para Derrida (1987) la desconstrucción significa la des-sedimentación o desmantelamiento de todas las significaciones que tienen su fundamento en el *logos*.

Algunos piensan -particularmente los críticos de la Universidad de Yale- que la desconstrucción es un método, pero lo cierto es que "la desconstrucción no es un método ni puede ser transformada en método" (Derrida, 1987:390). La desconstrucción no se ajusta a códigos, ni metalenguajes preestablecidos y regulados, tiene un carácter más bien de extrametodicidad. La desconstrucción busca estar más allá de la lógica de las oposiciones: metódico no-metódico; conocimiento científico-conocimiento metafísico. En tal sentido la desconstrucción implica la desconstrucción del método, tanto científica como filosóficamente. Entre otras razones, porque el método ha sido una de las

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

herramientas conceptuales que reducen el pensamiento a lo conceptual y categorial, que en definitiva ha organizado la razón occidental desde los griegos.

Jean Baudrillard¹⁹⁴ puede ser considerado un autor típicamente postestructuralista. En sus análisis sobre la sociedad de consumo podemos evidenciarlo. La modernidad era una etapa donde "la negatividad histórica era la expresión de una idea, la proyección de una trascendencia, tenía una finalidad, quería algo. O no lo quería, pero sabía por qué. Ahora no se quiere, pero no se sabe por qué. O se quiere, pero sin saber por qué (..) Opone esta nueva generación de los 'niños mimados de la crisis' a la anterior, la de los 'niños malditos de la historia'. Una generación que vivió el mayo del 68 y los grandes debates ideológicos de los sesenta-setenta, que salía a la calle para decir no."¹⁹⁵

El postestructuralismo trivializa toda relación que en la Modernidad tenía trascendencia, el amor, la familia, la amistad. Las proposiciones a futuro quedan extinguidas, se vive el aquí y el ahora: "toda una corriente de pensamiento pulsional (Coiran, Baudrillard, Donzelot, Glucksmann) sacan provecho de esta atmósfera de justificado desprestigio de la razón. El desencanto postmoderno termina siendo por ese camino la decadencia de la Razón Ilustrada".¹⁹⁶

En esta misma dirección se encuentra alineada la tesis acerca de la incredulidad de la historia apuntalada por Jean François Lyotard, al considerar que la desconfianza que han generado los dos últimos siglos en los occidentales es justamente por la declinación de la idea de progreso. En la tesis de Lyotard no hay espacio ni para liberalismo económico, ni político, ni los diversos marxismos; sino

¹⁹⁴ Baudrillard, Jean. (1996) El crimen perfecto. Anagrama. Barcelona

¹⁹⁵ Ricart, Teresa (1991) "Baudrillard, la rebeldía ha muerto", en Rev. Cómplice, N° 99. Madrid..., p. 38.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

para el todo vale. Acusa a los primeros de crimen contra la humanidad, hasta el punto que para definir la historia de occidente reciente utiliza el término "Auschwitz".

Aún cuando lo postmoderno en lo social es muy posterior a la aparición del postmodernismo como estilo artístico y arquitectónico, por la vía de Lyotard se incluye la connotación referida a los estilos de arte. El postestructuralismo deviene también en un populismo estético. La estética postmoderna se trivializa en un populismo estético, "las posiciones posmodernistas en arquitectura son inseparables de una implacable recusación del modernismo y del llamado 'estilo internacional' (Frank Lloyd, Wright, Le Corbusier, Mies) (...) El desvanecimiento en ellos de la antigua frontera (esencialmente modernista) entre la cultura de élite y la llamada cultura comercial o de masas (..) En efecto, lo que fascina a los posmodernismos es precisamente todo este paisaje 'degradado,' feísta, *Kitsch*, de series televisivas y de cultura de *Reader's Digest*, de la publicidad y los moteles, del 'último pase' y de las películas de Hollywood de serie B, de la llamada 'paraliteratura' con sus categorías de lo gótico y lo románico, de la biografía popular, la novela negra, fantástica o de ficción científica: materiales que ya no se limitan a 'citar' simplemente, como habrían hecho Joyce y Mahler, sino que incorporan a su propia esencia"¹⁹⁷

El populismo estético llega a acuñar frases como "cada quien es bello como es". Desde la escultural belleza simbolizada por la Venus griega, patrón indiscutible en los concursos de belleza, hasta el "gordo" Purcel; para todos hay un espacio. A nivel de las telenovelas se observa un claro desplazamiento de las obras de grandes literatos, por la reivindicación de lo efímero; así por ejemplo, en

¹⁹⁶ Lanz, (1992) Op. Cit., p. 54

¹⁹⁷ Jameson, (1991) Op. Cit, p. 11 y 13.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

vez de Doña Bárbara inspirada en la obra clásica de Rómulo Gallegos, aparecen títulos como "Cara Sucia", " por estas calles", "dulce ilusión", "pasiones secretas", "Cristal" o las más recientes "sin tetas no hay paraíso". Hoy pasaría por iluso quien pretenda preguntar por un programa como "Valores Humanos" en donde el Dr. Arturo Usler Pietro nos ilustra con la historia novelada; lo correcto sería preguntar por el programa nocturno: Sexópolis en el Canal I de Venezuela.

El posestructuralismo termina haciendo la reivindicación de lo cotidiano frente a los grandes saberes, la experiencia banal frente a la experiencia científica. Entre las vertientes de la cultura postmoderna postestructuralista destaca la de corte superindividualista, la cual diversifica las posibilidades de elección y liquida las fronteras morales de la Modernidad, minando los sentidos únicos y los valores superiores. Magnífica el elogio del vicio, e incluso la virtud se encuentra en el amoralismo: "del *cogito ergo sum* al *coito ergo sum*. La cuerpolatría, se traduce en la expresión cheli ya decadente 'demasié p'a body'. Una especie de narcisismo del músculo define a la vez la obsesiva preocupación nutricionista, y una nueva manía de efebato produce de esta guisa (y en este guiso) sustanciosos beneficios a los gimnasiarcas que explotan tan acusada vocación física"¹⁹⁸ Nuestras ciudades lucen grafittis con una invitación sostenida: "a Q, a Q que el mundo se va acabar"; nuestros jóvenes son invitados a pasar su tiempo entre el narcisismo y el 'cool sex': ¿acaso la Escuela y el Maestro no tienen nada que decir ante las bacanales que propone la industria publicitaria?. ¿Acaso perdió su perfil axiológico la educación?, o ¿bien, será que lo que está en tela de juicio no son las faltas a las normas morales sino las mismas normas?; son interrogantes que afectan a las prácticas pedagógicas y no podemos pasar en silencio, tenemos que repensar alternativas sin entrar en visiones maniqueas. La Escuela nuevamente se enfrenta a

¹⁹⁸ Díaz, Carlos. (1985) Escucha posmoderno. Madrid: Paulinas., p. 21-22

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

una paradoja: la educación no necesariamente hace a los hombres virtuosos. Es la paradoja del intelectualismo moral, según la cual bastaba con la aprehensión conceptual del concepto para que en la práctica se obrara perfectamente. Por ejemplo, sí se enseña en la escuela qué es la ética entonces necesariamente se procederá con criterios morales. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esa relación causa-efecto no siempre funciona, ¿cómo solucionar el problema?. Pareciera ser una discusión bizantina, pues desde Sócrates y Platón la filosofía ha dado los mejores argumentos pero sin conclusiones terminantes; la tesis ha resultado ser tan irrefutable como indemostrable.

El cartesianismo modernista planteó la necesidad del "yo pienso, luego existo", hoy el narcisismo postmoderno plantearía: "yo fornico, luego existo." El nuevo narcisismo lucha por una cultura del cuerpo pero en su defecto propone una banalización de la sexualidad, llegando al llamado sexo frío. El imperativo categórico del deber, que llevó a multitud de jóvenes a comprometerse en utopías políticas en las décadas anteriores, y que posee su hito en aquel mayo del '68, ha sido reemplazado por el homo ludens. Prometeo ha cedido su puesto a Narciso. Ahora el nuevo Zeus de la jungla de asfalto necesita rejuvenecer diariamente su imagen por toda clase de procedimientos, debe hacerse un experto del transformismo al estilo de mítico Zeus. Sabe que el mundo de hoy convirtió las relaciones de producción en relaciones de seducción.

Las consecuencias de esta veta de pensamiento postmoderno son las siguientes:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

*Se disemina progresivamente la distinción entre lo malo y lo bueno, la ambigüedad del discurso ético permite pensar que lo que esta en tela de juicio no son las faltas a las normas de ortografía moral sino las mismas normas.

* Se acrecienta la permisividad a todos los niveles, en principio: todo vale. La inmanencia de cierto anarquismo postmoderno amenaza con desintegrar los sistemas éticos en aras de una moral permisiva.

* Hoy se tienen más derechos que deberes: hasta el punto que se construye una subcultura del camino fácil y la negación del sacrificio como camino hacia la realización.

Desde el punto de vista de la filosofía del cuerpo, el cuerpo ya no es la cárcel del alma, como había dicho Platón. Lo corporal es ahora objeto de cuidados sin límite: dietas selectas y equilibradas, la línea esbelta propiciada por las imágenes televisivas; practicando el sofisma de que lo bello es lo bueno. Vivimos una época dominada por el sálvese quien pueda; es decir, desde la individualidad, más que desde la colectividad. Vivimos una época dominada por el vacío de valores. Los dogmas están minados. Eres tú quien creas tu propia columna vertebral moral, la moral ya no es un problema de interiorización en algo que se puede comprar en la boutique. Existen auténticos grandes almacenes NEW AGE donde se puede gastar el sueldo de un mes en las terapias.

La postmodernidad neorromántica es hinchada de yoísmo. Los postmodernos neorrománticos necesitan aparecer en la portada de los periódicos con su perro o mascota, se exhiben en novelas y romances, cuentan su vida en los programas amarillistas (estilo Cristina o Geraldo), exhiben sus cuerpos con grandes tatuajes, reclaman la atención. Pero acaso no se esconde en sus actitudes un reclamo, ¿acaso no estarán reivindicando la espontaneidad, la confianza, la franqueza, el juego, la pureza de lo natural, el idealismo, la subjetividad profunda,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

frente a lo que dicen haber observado en los adultos (fariseísmo, dogmatismo, tristeza, duplicidad discursiva, etc).? Con todo lo negativo que podamos decir y ver de los neorrománticos siempre hay algo que podemos recuperar para una educación postmoderna. La postmodernidad neorromántica revalida valores perdidos como la autenticidad, pero en su defecto profundiza al hombre en un yoísmo narcísico. El romanticismo proclamó la depresión, la melancolía, el desencanto, hoy el neorromanticismo las hipertrofió.

1.4. Los viejos conservadores o neorristotélicos.

Otra de las mutaciones de la postmodernidad son los viejos conservadores o neorristotélicos. Añoran etapas pasadas, intentan regresar a ghettos premodernos, pero son postmodernos. Sus estilos de vida son un verdadero collage, en el que mantienen los siguientes principios: a) No se quieren contaminar con nada de la modernidad cultural. b) Rechazan el escepticismo y anarquismo postmoderno. c) No aceptan los desarrollos instrumentados por la ciencia y la tecnología. d) Plantean una ética ecológica.

Seyla Benhabib los clasifica como neorristotélicos: "1) Un diagnóstico neoconservador de los problemas del capitalismo avanzado: ni la economía del capitalismo, ni la modernización social ni los cambios tecnológicos son vistos como las causas fundamentales de la crisis actual. Más bien consideran el liberalismo político y el pluralismo moral como las causas principales de ésta situación. (Sobre todo Allan Bloom y en el contexto alemán Spaemann). 2) El neorristotelismo de los 'comunitarios' (MacIntire, Sandel, Taylor, Walzer) quienes rechazan la declinación de las comunidades morales y políticas de la sociedad contemporánea (..) 3) Por último, un neorristotelismo en el sentido de una ética hermenéutica (Gadamer) centrada alrededor de de la comprensión aristotélica de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

la *phronésis*".¹⁹⁹ Plantean igualmente una ética cosmológica inmersa en la lucha ecológica, un regreso a lo natural, porque entienden que la lucha central del hombre del futuro es la lucha ecológica so pena de estar condenados a un inmenso basurero. No tienen interés de encontrar integración de sus planteamientos con la postmodernidad sólo que sus excentricidades los hace de facto postmodernos.

Hoy existen ghettos que se aíslan voluntariamente de las grandes "selvas de cemento" para vivir el encuentro con lo natural, alejados de la tecnología, apegados a estrictas dietas naturistas, reconstruyendo viejas casas del siglo pasado, con vestimentas que no contengan productos derivados del petróleo y apegados a una ética radicalmente conservadora.

1.5. Del postsecularismo al pensamiento débil..

El pensamiento secular propio de la Ilustración postulaba la existencia del sujeto autosuficiente y ateo. La postmodernidad se caracteriza justamente por validar el pensamiento débil y el esoterismo, en esto consiste el postsecularismo.²⁰⁰ El individuo postmoderno obedece a lógicas múltiples, como tal se prepara él mismo su "cóctel" religioso, haciendo todo tipo de combinación. Así podemos encontrar desde cristianos confesos de comunión diaria participando en ritos hindúes, esoterismo, magia, adivinación, hasta santones y santeros que practican ritos diversos. Se trata del mercado religioso de las sociedades actuales en donde el individuo desempeña el papel de cliente ante una variada oferta

¹⁹⁹ Benhabib, Seyla. (1990) " In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy"., en PHILOSOPHICAL FORUM, Vol. 21, nº 1-2., p. 2 ss

²⁰⁰ Milbank, John. (1993) "El final de la Ilustración: ¿Posmoderno o Postsecular?." en Rev. Concilium, Nº 244, Madrid. España.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

religiosa, dentro de las que podrá elegir la que más le guste y además podrá practicar con sincretismo.

En la época del racionalismo la fe se identificaba con una aceptación intelectual de las creencias, nos enseñó que si Dios no pasaba por la alcabala de la razón entonces no tenía entrada en lo humano. La religión tuvo que presentarse con el ropaje de la ciencia, por eso se habla de Ciencias de la Religión, como una forma camuflada para que el hombre moderno no la desprecie. El teólogo postmoderno es Harvey Cox. Desde su primera obra *La Ciudad Secular* (1968)²⁰¹ hizo estremecer el mundo ortodoxo, al afirmar que "el mundo moderno adquiere cada vez más un rostro secular. Las épocas en que religión y política constituyeron una unidad parecen haber quedado atrás. ¿Quién se atrevería hoy a soñar con el viejo ideal medieval del 'sacro Imperio' o siquiera en la posterior, y mucho más modesta, 'Santa Alianza' entre el Altar y el trono?. Un proceso incesante de secularización, es decir, de emancipación de la actividad social y política del hombre de los tradicionales contenidos religiosos que la determinaron en otras épocas, está en marcha más o menos rápida en todas partes."²⁰² Luego, publicó *Fiesta de Locos* (1969),²⁰³ donde afirmaba que en el mundo actual hay una brecha entre los que quieren cambiar el mundo y los que se dedican a cantar la alegría de vivir. Si bien es verdad el autor lo dijo en su momento para diferenciar entre los fines de dos generaciones: la del mayo francés y el movimiento *hippy*; hoy podríamos parafrasearlas para diferenciar entre modernos y postmodernos. En *La seducción del Espíritu* (1973), acota que " la religión se extiende mucho más allá de las Iglesias". Expresión que sin duda alguna anticipa el cambio postmoderno en materia teológica. Luego apareció: *La religión en la ciudad secular*, 1982. Cuyo subtítulo *_hacia una teología postmoderna-* hace justicia al tema. En la

²⁰¹ Cox, Harvey. (1968) *La Ciudad Secular*. Península. Barcelona

²⁰² Idem., p. 5

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Introducción, el autor nos explica su punto de vista: entramos en una nueva era que algunos califican de postmoderna. Nadie sabe exactamente a qué se va a parecer pero será una era de renovación religiosa y de retorno de lo sagrado. Junto a la proposición de Harvey Cox, se encuentran teólogos como Hans Kuhn, futurólogos como John Naisbitt y Patricia Aburdene, Alvin Toffler y Peter Drucker, filósofos e intelectuales de reconocida valía mundial: Iris Murdoch, Gianni Vattimo, Mc Ewan, José Monleón, Juan Goytisolo y Rossana Rossanda. Todos han hablado de Dios y de religión desde la aconfesionalidad. Les preocupa la prospectiva de una sociedad sin religión, p.e. Gianni Vattimo, otro de los filósofos en la cresta de la celebridad, declaró sin ambages: “Me interesa cada vez más la religión”. Rossana Rossanda llega a decir a su interlocutor: ‘Le va a extrañar que yo, no creyente, le diga que hoy prefiero escuchar a ciertos monjes benedictinos, amigos míos, que a muchos de los nuevos políticos.’²⁰⁴ Al interno de la Iglesia Católica también la postmodernidad, en tanto que atmósfera civilizacional, ha merecido su análisis. En Santo Domingo, República Dominicana, el Episcopado Latinoamericano, expresó: “aunque realidad pluricultural, América Latina está profundamente marcada por la cultura Occidental (...) De aquí que han producido en nuestro modo de ser la cultura moderna y las posibilidades que nos ofrece ahora su período postmoderno. La cultura moderna se caracteriza por la centralidad del hombre; los valores de personalización, de la dimensión social y la conveniencia; absolutización de la razón, cuyas conquistas científicas y tecnológicas e informáticas han satisfecho muchas de las necesidades del hombre, a la vez que han buscado una autonomía frente a la naturaleza, a la que domina; frente a la historia, cuya construcción él asume, y aún frente a Dios, del cual se desinteresa o releva a la conciencia personal, privilegiando el orden temporal exclusivamente. La postmodernidad es

²⁰³ Cox, (1972) *Fiesta de locos*. Taurus. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

el resultado del fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad como la confianza en el progreso indefinido aunque reconozca, como lo hace también la iglesia (...) Tanto la modernidad, con sus valores y contravalores, como la postmodernidad en tanto espacio abierto a la trascendencia presentan serios desafíos a la evangelización.”²⁰⁵ Aunque advertimos que el boom religioso no trata tanto por encontrar un sentido último a la vida sino ilusiones y soluciones de tipo mesiánico para los problemas económicos y sociales: desempleo, inflación, alienación laboral, sentimiento de aislamiento e inseguridad ciudadana.

La parapsicología²⁰⁶ y los fenómenos extrasensoriales son otro de los fenómenos que polarizan la atención de jóvenes y adultos. El tipo de sociedad fría y anónima, donde todo tiene su explicación, y donde los ciudadanos viven estructurados por horarios minuciosos, ha facilitado un cierto retorno a lo misterioso y desconocido. Lo parapsicológico intenta dar respuesta a una serie de tendencias que en el marco de la vida ordinaria no reciben adecuadas respuestas. El pensamiento alternativo hace su entrada en las tendencias postmodernas a través del denominado postsecularismo. La postmodernidad ha demostrado que no hay una única y mejor manera de hacer las cosas; “muerto el sujeto” de la Modernidad, la postmodernidad lo rescata de nuevo, en la metáfora del pensamiento débil. El pensamiento débil otrora desechado por el criterio cartesiano de racionalidad matemática de la Modernidad cultural vive un renacer. Los agentes de la nueva Era incorporan entre sus asesores a los considerados despectivamente metafísicos; por alguna razón hoy "los filósofos y los teólogos - en su subempleo secular- son hoy tan buscados y codiciados como los

²⁰⁴ Cfr. Infiesta, Jesús. (1993) " Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad". en Rev. Ecclesia. N° 2631, mayo.

²⁰⁵ Cfr. VI Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. 1992, No. 252

²⁰⁶ Cfr. Aizpurua, Yon (1995). Historia de la Parapsicología (cuarta edición). CIMA. Caracas

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

informáticos." ²⁰⁷ Un ejemplo en esta dirección nos lo suministra la extensa bibliografía sobre la temática gerencial apoyada en el pensamiento alternativo oriental: la cultura taoísta y el confucionismo, expresamente de los denominados libros sagrados como el Chuang Tzu (1993), el Libro de Cambios o *I Ching* con más de 5000 años. Incluso el *I Ching* se ha convertido en un manual práctico para mejorar la calidad de vida, los logros y la auto-realización.

Desde que apareció *The I Ching of Management* como un manual para orientar a los gerentes y administradores en el espíritu taoísta, se generó una oleada que busca orientar los negocios partiendo de la conformación del yo interior, porque "la carrera del gerente moderno presenta muchos obstáculos, peligros y escollos en el camino del éxito y la auto-realización. El agotamiento, la familia y los problemas maritales, el abuso de drogas y la reducción de la vida, resultado del estrés, son algunos de los *peligros al yo* que enfrenta el gerente.(...) El Tao permite al gerente aprovechar sus recursos internos en su camino al éxito verdadero, el logro humano y la satisfacción"²⁰⁸ Afirmaciones de este tipo fueron rechazadas por la ortodoxia del pensamiento gerencial, sólo hoy son aceptadas y dadas a conocer, clara evidencia del cientificismo construido sobre la base del pensamiento autocrático de la Razón Ilustrada. Alguien consustanciado con el viejo modelo de hacer gerencia pensaría que es una perogrullada que cada corporación tenga su propio filósofo, pero no es así. La Ford tiene su filósofo, las grandes corporaciones tienen entre sus asesores a filósofos; el ejemplo más descollante es el filósofo Francis Fukuyama quien además de ser director adjunto de planificación política en el Departamento de Estado, es asesor residente de la Corporación Rand, en Washington, D.C. No es por banalidad que hoy se hable de

²⁰⁷ Naisbit, John y Patricia Aburdene (1992) *Megatendencias 2000.*, p. 339

²⁰⁸ Sadles, W. (1997) *El I Ching de la Administración.* (Un estudio ancestral para los gerentes de la Nueva Era). México: Castillo. (1ra. ed. 1966)., p. 4

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

los "gurús del mundo" para señalar que son quienes precisamente lo mueven, desde políticos, economistas, catedráticos universitarios, estadistas, hasta poetas, filósofos y masones.²⁰⁹ Podemos mencionar desde Vaclav Havel (político, mandatario checo) quien fuera llamado el nuevo príncipe-filósofo rememorando aquella máxima de Platón según la cual los filósofos deberían ser quienes gobiernen la *Polis*; Jeffrey Sachs (Académico del Departamento de Economía de la Universidad de Harvard) sacado del anonimato por el gobierno boliviano; Ayn Rand (heroína de los derechos libertarios en los Estados Unidos); Milton Friedman (padre del monetarismo) creador de la Escuela de Chicago y campeón de la libre empresa; Lee Kuan Yew (Gurú de los autócratas del Este de Asia), plantea que " el desarrollo económico y la libertad política por lo general son incompatibles"; George Soros (especialista en el mercado monetarista) conocido como el hombre que quebró el Banco de Inglaterra; Tom Peters (gurú gerencial más famoso del mundo), hoy cobra hasta 50.000 dólares por conferencia. Con su trabajo *Thriving on Chaos* adapta la teoría del caos, o ciencia de las dimensiones no lineales, a la comprensión de los social y el mundo de los negocios; Octavio Paz (poeta mexicano) de meritorios aportes al campo de la política y la literatura; Nicolás Negroponte (informático dedicado a la telefonía digital) se le ha comparado con Mc Luhan, el gurú más famoso en el campo de la tecnología de los medios de comunicación; hasta Sathya Sai Baba santón hindú que realiza milagros y es admirado por millones de personas en el mundo gracias a sus dones paranormales.

²⁰⁹ La presencia de los masones en el mundo de la gerencia ha sido afamada. Pero también tuvieron su aporte en la independencia latinoamericana. Cfr. Mora García, J. Pascual (2008) "Comuneros y Masones en los Movimientos Precursores de la Independencia de Venezuela: EL mito comunero y los masones en la invención de la tradición proto-nacional.(1779-1810)" XV Congreso internacional de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA). En la ciudad de Leiden Holanda. Siendo anfitriona la Universiteit Leiden. Realizado entre el 26 y 29 de agosto de 2008.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En San Cristóbal tenemos un ejemplo de un médico que ha complementado sus investigaciones con psiconeurociencia, y recientemente publicó LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL.²¹⁰ En la misma tradición de Deepak Chopra²¹¹ (1947) ha profundizado en las contribuciones del prominente médico ayurveda Brihaspati Dev Triguna, quien incorporó a occidente los aportes de la “medicina ayurveda.” La medicina ayurveda es una disciplina milenaria hindú revivida por el Maharishi gracias a su interpretación de antiguos textos sánscritos. Esta medicina habría otorgado a la antigua civilización védica “una perfecta salud.” Cuya síntesis fundamental está en tener “pensamientos positivos”. El Dr. Ernesto Santander, guardando toda la distancia, complementa a Chopra al afirmar que la Inteligencia Espiritual es más potente que la inteligencia corporal. Para Chopra, cada pensamiento genera una molécula en el cuerpo; así, los pensamientos positivos generan moléculas positivas. Para Santander el espíritu es el responsable de generar el proceso de transformación de la molécula en el cuerpo. Si se siguieran las indicaciones de la Inteligencia Espiritual no sólo se lograría una perfecta salud y detener el envejecimiento prematuro, sino que el crimen, las guerras y aún los accidentes serían cosa del pasado. Como vemos son trabajos que incorporan una visión holística del ser humano y debe ser tenida en cuenta por la educación. La filosofía incluso se ha despojado de su manto hermético y aparecen trabajos en la línea de la filosofía práctica.²¹²

²¹⁰ Santander, Ernesto (2007) Inteligencia espiritual. Ed. Litoformas. San Cristóbal. También puede verse su trabajo (2005) Travesía rejuvenecedora: cerebral-mental-espiritual. Ed. Litoformas. San Cristóbal. (2001) Viaje por el mundo de la mente. Ed. Litoformas. San Cristóbal.

²¹¹ Cfr. Chopra, Deepak (2008) El tercer Jesús. Grijalbo. España. Pero la producción teórica del autor es prolífica, citaremos algunos: (1994) Las siete leyes espirituales del éxito. Norma. Barcelona. (2002) Cuerpos sin edad mentes sin tiempo. Ed. Vergara. Barcelona. (2003) Sincrodestino. Ed. Alamah. Bogotá. Cfr. Curación cuántica.

²¹² Marinoff, Lou (2001) Más Platón y menos Prozac. Ed. SQN. Barcelona. (2003) Pregúntale a Platón. Ed. SQN. Barcelona.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

2. ¿EXITE UN CURRÍCULUM POSTMODERNO?

“El auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora, de manera que no desprecien sin más las ideas fundamentales del pensamiento postmodernista.”

(Carr, W. 1995:161)

Iniciamos con la duda metódica cartesiana, al preguntarnos: ¿existe una teoría curricular postmoderna?²¹³ Porque buscamos un sentido más heurístico (de búsqueda) que asertivo; la polisemia de significados acerca del currículum dejada por la polvareda de la Modernidad lejos de clarificar y construir un lenguaje común mínimo se diseminó en un oscuro eclecticismo las diferentes teorías.

²¹³ Iniciamos estas inquietudes con una línea de investigación cuyos resultados se pueden evidenciar en los siguientes libros y artículos: MORA-García, J. Pascual. (1997) *La Escuela del Día de Después*. ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal, Venezuela.

(1997, julio) *La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna*. En *Rev. Investigación*. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.

En año 2000 fui invitado a dictar la Conferencia inaugural de la II Cohorte del Doctorado en Educación del Programa UCLA, UPEL-UPB, UNEXPO. Cfr. Mora García, J. Pascual (2000) *Universidad, Currículum y Postmodernita Crítica*. Ed. UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto.

(2000) *En búsqueda de la excelencia académica crítica*. *Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencies de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España

(2000) *¿Existe un currículum postmoderno?*. (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). *Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencies de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España.

(2001, mayo - agosto) *La metaevaluación de la investigación*. En *Rev. Investigación*. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.

En el año 2001 la Universidad de Los Andes, a través del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) edito: Mora García, J. Pascual: *La gerencia y la educación postmoderna crítica*. Mérida.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La discusión en torno a la teoría curricular postmoderna no es nada novedosa en tanto ha sido discutida por autores como: Toulmin, 1982; Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989; y Molnar, 1992. En tal sentido Estebaranz (1994) nos comenta “hemos encontrado dos grupos fundamentales de teóricos que se replantean la teoría del curriculum: Los preocupados por definir el mundo postmoderno y el curriculum que le corresponde (Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989), y otros autores procedentes del grupo radical (Radical Caucus, Molnar, 1992) más preocupados por la distancia tan grande entre la teoría y la práctica, y la poca influencia que ha tenido para el cambio la teoría sobre el curriculum.”²¹⁴ En nuestro caso intentamos reflexionar sobre el curriculum postmoderno pero desde las teorías postmodernas que han hecho impacto en la comunidad discursiva latinoamericana, porque el impacto ha sido más notorio sobre las ciencias sociales y la filosofía que sobre las teorías del curriculum. Incluso para un lector no avisado pudiera parecerle una osadía el plantearse la pregunta por curriculum postmoderno.

Haciendo un poco de historia del curriculum podemos decir que la teoría del curriculum en la Modernidad ha evolucionado en dos direcciones: una, aquella que responde esencialmente a la pregunta acerca de ¿qué conocimiento debe ser enseñado?; y otra, la que responde a las siguientes preguntas: ¿cómo estructurar el curriculum, equilibrarlo, organizarlo, secuencializarlo, establecer prioridades, evaluar consecuencias, guiar la interacción entre distintos constituyentes (personas, grupos, instituciones)?, además de ¿cómo orientar y supervisar la práctica de la enseñanza, y cómo dirigir la innovación y el cambio?.

²¹⁴ Estebaranz, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Serv. Public. Univ. Sevilla., 166.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Estas dos grandes tendencias tienen como implicaciones dos orientaciones epistemológicas fundamentales: la primera, orienta el hilo de sus investigaciones de la mano con la reflexión filosófica; y la segunda, orienta sus investigaciones hacia un elemento más pragmático como es la ingeniería del curriculum. Ambas posiciones resultaron ser equivocadas cuando radicalizaron sus posiciones; con la posición filosófica, se generó un proceso educativo para un sujeto en abstracto; con la ingeniería del curriculum, el acto pedagógico dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirlo en un proceso instrumental y cosificado. Pensamos que es necesario recuperar la visión filosófica no para hipostasiar los criterios únicos de la Ilustración, o el concepto de sujeto kantiano, o los saberes objetivos y las verdades únicas, sino para analizar los quiebres que presenta el curriculum frente a las visiones postempiristas, el pensamiento complejo, y los enfoques que celebran la diversidad, la domesticación del azar y la tolerancia epistemológica.

Una tendencia desfilosofizada del curriculum en la emergente teoría curricular sería repetir el error de la Modernidad que planteó enfoques únicos e hiperespecializados. Planteamos una relación transdisciplinaria en la que medie un diálogo entre la visión filosófica y la visión de ingeniería del curriculum, ya que, la discusión no es si ésta es más científica o si la primera es más cultura; el problema es plantear el riesgo que corren estos saberes al hacer una teoría del curriculum en forma unilateral.

Apostamos por una concepción amplia del concepto de curriculum, en donde cabe el sentido heurístico (de búsqueda) pero al mismo tiempo por el sentido de sindéresis, porque convivimos con una gran heterogeneidad de criterios. Si las teorías de la Modernidad sobre el curriculum no lograron consenso, no esperemos que la pluralidad de criterios que genera la postmodernidad nos aclare

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

el panorama definitivamente. El docente emergente deberá ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja, "el éxito será de quienes amen el caos -la variación constante- y no de quienes aprendan a acabar con el."²¹⁵

Orientaremos, pues, nuestra reflexión con un sentido heurístico, de búsqueda, porque el problema quizá no consiste tanto en qué concepción es más importante sino cuáles son los centros de gravedad hacia donde se desplazará la teoría curricular en los próximos años, porque "los centros educativos del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca en ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas."²¹⁶

La preocupación por reflexionar sobre la emergencia de un nuevo paradigma curricular estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la teoría curricular; "el nuevo paradigma no tiene una constitución uniforme. Sus raíces son muy diversas: la preocupación por comprender el universo material de las ciencias físicas, unos casos, y otros se apoyan en la filosofía social o en el movimiento político de los Verdes, que algunos perciben como una manifestación europea del nuevo paradigma."²¹⁷

La pregunta ya no es ¿cuál es el objeto del curriculum? sino ¿cuáles son las múltiples objetivaciones en que se dan las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el curriculum?. La época de los objetos

²¹⁵ Peters, Tom. (1994) Del caos a la excelencia. Folio. Barcelona., p. 507

²¹⁶ González-Soto, Ángel Pío. (1999) Más allá del Curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. URV- Tarragona-España., p. 2

²¹⁷ Estebaranz, p. 166

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por el curriculum a secas, como objetos únicos, sino en el marco de una transdisciplinariedad. En definitiva se trata de que "la investigación educativa 'postmoderna' seguiría incluyendo formas de indagación educativa crítica orientadas hacia la realización de una tarea 'moderna' característica: exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipatorios, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipatoria."²¹⁸ (Carr, W. 1995:164).

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modifica la mentalidad con la cual se abordó la teoría curricular, en particular con la pretensión nominalista de andar buscando prototipos universales. Hoy hacer teoría curricular pasa por la responsabilidad de dar cuenta de lo local y lo global, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades sino en deslindar los quiebres en que se diferencian, vale decir, de la alteridad que se produce en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes. La mesa está servida para que el docente elija el menú, pero me asalta una pregunta ¿estamos preparados para saber hacer las combinaciones de un buen gourmet y no tener problemas de indigestión?, ¡Tengo mi dudas!

Observemos que personalidades tan connotadas en el mundo del curriculum han caído en la trampa. El mismo W. Carr, quien está alineado junto a Kemmis en la teoría práctica del curriculum, se plantea una visión desfilosofizada o postfilosófica del curriculum, muy a tono con la influencia neonietzscheana que plantea la declinación de los metarrelatos. ¿Quién entiende ese "pastiche"? De

²¹⁸ Carr, W. (1995) *Calidad de la enseñanza e Investigación*. Díada. Sevilla., p. 164

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

manera que estamos en presencia de un universo de teorías que se entrecruzan anárquicamente. En este sentido Ud., puede encontrar un neoconservador que se pregunta por los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber, de herencia foucaultiana. Aquí cada quien se prepara su propia infusión, en definitiva se trata de intentar dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo.

Por otra parte, advertimos desde el punto de vista metodológico, que la teoría curricular postmoderna no debe ser abordada al estilo de como lo hicieron las Ciencias de la Educación en el pasado, pues condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local. El discurso curricular postmoderno debe recuperar la voz de los históricamente marginados, los niños y los alumnos, deben recuperar su voz para que puedan contar sus propias historias.²¹⁹

En el marco de una cultura globalizada, y en presencia de la contracción global-local, la teoría pedagógica experimenta desplazamientos trascendentales que nos permiten pensar en la posibilidad de una nueva concepción de los conceptos de formación, curriculum, educación, evaluación y desarrollo profesional del docente.²²⁰ La teoría curricular postmoderna se empieza a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos: la familia, el trabajo,

²¹⁹ Popkewitz, Thomas. (1998) Los discursos redentores de las ciencias de la educación. Morón. Sevilla.

²²⁰ Ferreres, Vicente (1998) "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI." ACTAS V C.I.O.E. La autonomía de los centros ¿un recurso infrautilizado?. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

el ocio, los medios de comunicación y lo cotidiano. La educación se ve difundida en una formación permanente, que no acaba en la universidad sino que se prolonga por toda la vida.

El constante proceso de cambio en el que está inmersa la sociedad ha dislocado el enfoque de la teoría curricular de la Modernidad. Las teorías del curriculum de la Modernidad se caracterizaron por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento. El curriculum emergente de la nueva cultura postmoderna²²¹ se caracteriza por la pluralidad, la diferencia, y sobre todo los discursos múltiples. El problema que avizoramos desde ahora es que no hemos construido ni el “utillaje mental” que necesita el docente ni los procesos cognitivos del nuevo discente.

Intentemos hacer una clasificación de las teorías del curriculum de la Modernidad para determinar algunos de los centros de gravedad desplazados por la crítica postmoderna. Siguiendo a Adalberto Ferrández (1990)²²² podemos estructurar en tres macroteorías las teorías del curriculum en la Modernidad, a saber: La teoría técnica (cientificista, burocrática y tecnicista); la teoría práctica (humanista, liberal, racionalista); y la teoría crítica (dialéctica). Veamos:

2.1. La teoría técnica. Los modelos teóricos del curriculum de la Modernidad se preocuparon por racionalizar al máximo los fundamentos del

²²¹ GIROUX, Henry. (1994) Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells, M. et Al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós. Barcelona

(1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós. México.

²²² Ferrández, Adalberto. (1990) Bases y fundamentos del curriculum. En Medina Rivilla y María Luisa Sevillano G. (Coord.) El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación. UNED. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

currículum haciendo descansar las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía, y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del currículum, las bases estaban referidas a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y los fundamentos, estaban influenciados por las bases y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico. Las diversas teorías del currículum fueron asimilando estos planteamientos, en particular la teoría técnica del currículum, que sostiene que educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas. Un poco de lo que se trata es trasladar las técnicas de la empresa a la escuela. El profesor funciona como un operario, al estilo de Taylor “dos manos que trabajan.”

La teoría curricular postmoderna de talante neoconservador recibe influencia de esta tendencia cuando busca trasladar la lógica del mercado a la escuela, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición”²²³ Como ejemplo de modelos curriculares influenciados por ésta comunidad discursiva _ para utilizar un término de Macdonell, D. (1986)_ podemos citar la reforma de 1988 en Gran Bretaña y lo que se denominaba *Primera Ola* de reforma en los EEUU, y que fue generalizada con el nombre de *Regreso a lo Básico*. El movimiento de las denominadas escuelas eficaces²²⁴ encuentra en la tendencia neoconservadora del currículum un campo abonado, “pretende encontrar

²²³ Rodríguez-Romero, María del Mar. (1998) El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. En Revista de Educación. No. 317, España., p. 164

²²⁴ Baéz, de la Fe. (1991) El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. Revista de Educación, No. 294. España.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

indicadores de la eficacia de las escuelas en términos de rendimiento de los alumnos (..) emplea instrumentos estandarizados, muestras representativas y análisis estadísticos y correlaciones.”²²⁵ Sigue manteniendo una relación instrumental (proceso-producto) en la que el docente es simplemente un operario.

Toda una teoría neoconservadora se esconde bajo los términos de escuelas ejemplares, eficacia de la escuela, escuelas eficaces y mejora de la escuela, cuando en realidad responden a resultados alterados, manipulados, por los miembros de la institución escolar, con complicidad externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras de optimización en su rendimiento académico.²²⁶ Cuando lo que está detrás de sus planteamientos son toda la herencia que propició la teoría curricular como proceso tecnológico de producción (Tyler, 1949; Taba, 1974). Tendríamos que agregar aquí también los enfoques de Glaser, Bloom, Carroll o las consideraciones de Callaham, Mayer y Estarellas.

Alineados con la visión anterior encontramos la teoría general de sistemas que fue incorporada epistemológicamente por la visión tecnológica del curriculum, junto con la teoría de la comunicación y el enfoque conductista. Pero la incorporación de la teoría de sistemas en el curriculum generó un visión distorsionada de lo que la teoría general de sistemas planteaba en inicio.

En el curriculum postmoderno neoconservador encontramos versiones que exigen no acoplar la sociedad a los lineamientos de la escuela, sino a la inversa, acoplar la escuela a los lineamientos de la empresa. Y no porque sea un

²²⁵ Marcelo García, Carlos. (1995) *la Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona:EUB. , p. 22.

²²⁶ Rivas, M (1986) *Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica*. Bordón, 264. España.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

pecado acoplar la universidad a la empresa, sino porque no debe ser el único fin de la universidad, al respecto Henri Giroux (1997), uno de los pensadores más significativos de la teoría educativa postmoderna, nos comenta: “las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos (...) Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente de elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espíritu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir en general, sostengo que la ideología instrumentalista prevalece.”²²⁷

2.2. La teoría práctica.

La teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas ha demostrado un excelente proceso de renovación o quizá de alargar su agonía. Ante la declinación de los modelos tecnológicos apareció la concepción práctica del curriculum, de J. J. Schwab (1969), como solución de problemas. Al criticar la visión abstracta y alejada de la realidad señala uno de los problemas transcendentales que la crítica postmoderna develó, cual es, el proceso desconectado de la realidad que se vive en la escuela: “el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas. (...) La esencia del argumento de Schwab es que la enseñanza es prioritariamente una actividad ‘práctica’ más que ‘técnica’, lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir

²²⁷ Giroux, (1997) Op. Cit., p. 22-23

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (..) a la práctica de clase.”²²⁸

Kemmis (1988) afirma, por su parte, que la teoría de Schwab “está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la Ilustración y antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa. Busca la ilustración de los sujetos-individuos mediante la educación y la cultura: pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones claves, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales.”²²⁹ Pero es un humanismo que comete el mismo error que Marx señalaba en la famosa Tesis XI de Marx sobre Feuerbach: “los filósofos se han dedicado a contemplar al mundo cuando de lo que se trata es de transformarlo.” Aunque parezca paradójico, la teoría práctica del curriculum en el fondo siguió apegada al idealismo, pues no trascendió su concepto de práctica al de praxis transformadora. Eisner (1987), seguidor junto con Stenhouse (1987) de Schwab, ratifica con su planteamiento la vinculación del curriculum con la práctica pero con una diferencia, vincula la práctica a las formas de representación. El enfoque de Eisner sostiene que el curriculum debe tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad y para que eso sea sí debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad.

2.3. La teoría crítica del curriculum.

Uno de los últimos espasmos de las teorías del curriculum en la Modernidad nos la plantea el denominado reconstruccionismo social. Complementa significativamente la concepción de Schwab, al plantear el

²²⁸ Carr, Op. Cit., p. 9

²²⁹ Kemis, Op. Cit., p. 129-130

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

curriculum como factor de cambio social (Popkewitz, 1983; Apple, 1979; Cornblet, 1990) y agrega las categorías heredadas de la Escuela de Frankfurt, a saber: la dialéctica, la emancipación, y la transformación. En realidad son conceptos inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzándose el docente como agente de cambio en la praxis transformadora. El profesor en la concepción reconstruccionista no sólo es conocedor y gestor del curriculum sino que es producto y productor de ideología.

La teoría crítica podría encontrar en el neomarxismo postmoderno una buena excusa para prolongar sus reflexiones. La tendencia neomarxista si bien no es confesa postmoderna, sus reflexiones acerca de la postmodernidad la hacen de suyo postmoderna; en esta dirección podríamos alinear a los siguientes autores: A. Huysen, F. Jameson, R. Wollin, y A. Callinicos.

Aunque tendríamos que reconocer en Peter McLaren, un autor neomarxista -no confeso-, como el que mejor ha trabajado el pensamiento educativo y pedagógico heredado de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Michael Apple. No es para nadie un secreto que la teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica, tanto de sus fundadores: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamín Erich Fromm y Herbert Marcuse. Como de la segunda generación de teóricos críticos: Jürgen Habermas. Es dentro de esta tradición que se inscribe el trabajo de Peter McLaren.

La pedagogía crítica no consiste tanto en un conjunto homogéneo de ideas sino en un ponerse de acuerdo con unos objetivos: “habilitar a los

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.”²³⁰ Al respecto comenta “quisiera hablar brevemente de la dirección que mi trabajo ha tomado en relación con las tendencias posmodernistas en las ciencias sociales.(...) me gustaría comenzar con la advertencia de mis compañeros educadores de que he abandonado el marxismo como orientación central teórica y política de mi trabajo. Aunque caracterizaría mi trabajo como un proyecto socialista democrático no marxista, de ninguna manera he abandonado el marxismo *in toto* (...) Quizá Marx, después de todo y en efecto, se anticipó a Derrida y fue realmente el primer deconstruccionista. (...) Además, mi interés en el posmodernismo no me condujo a embarcarme en lo que Teresa Ebert (1991, p. 115) califica como posmodernismo lúdico. (...) El tipo de teoría social posmoderna que estoy impulsando es el que Rhonda Hammer y yo hemos llamado posmodernismo crítico.”²³¹

La interesante propuesta de McLaren que actúa como acicate epistemológico del presente trabajo nos invita a acercarnos a la postmodernidad con un sentido crítico, pero además sin que por ello tengamos que suscribirnos gratuitamente en alguna de sus guaridas: “podemos hablar de una multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de estos hogar.”²³² Esta propuesta es a mi modo de ver una de las más interesantes y responsables dentro de la multiplicidad de vertientes postmodernas.

Sin embargo, aquí no hay recetas definitivas. Eso sí, asumamos el estudio de las tendencias emergentes del curriculum en forma responsable, porque en la mayoría de los casos retomamos las teorías del curriculum y las repetimos como

²³⁰ Mc Laren, Peter. (1989) La vida en las escuelas. Siglo XXI. México., p. 196

²³¹ Idem., p. XLII-XLIII

²³² Idem., p. XLIV

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

loros, y en ese sentido, retomamos teorías para aplicarlas al curriculum sin saber quién, cuándo, cómo, y en qué contexto han nacido. Simplemente nos conformamos con el principio de autoridad, y así seguimos reproduciendo teorías para que nuestros alumnos quizá pierdan el tiempo. Quiero advertir que no es transdisciplinaria ésta actitud, la opción transdisciplinaria no desdibuja los campos de las teorías, establece un diálogo respetuoso.

Quien pretenda encontrar recetas o resultados definitivos, sencillamente le recomendamos que puede instalarse en el sofá de la Modernidad y repita cualquiera de los modelos o teorías del pasado. Aquí se trata de construir, estar en la jugada, inventar un poco, dar un paso más. De lo que no tenemos dudas es que la atmósfera civilizacional que vivimos ha generado un quiebre del centro de gravedad de las teorías curriculares de la Modernidad, centrando la discusión en la transformación de la conciencia como generadora de cultura. Como quiera que sea, cada quien prepara su propia infusión, eso sí, asegúrese de hacer bien las mezclas, no sea que se convierta en un “tonto útil” de modelos trasnochados. A riesgo de perder en extensión pero con el firme propósito de ganar en lo concreto, proponemos dos grandes ejes temáticos que tipifican algunas de las características del curriculum emergente, a saber:

Primer Eje: La visión cósmica del curriculum postmoderno. Doll (1989) plantea una crítica sobre algunos de los conceptos que en la Modernidad significaron distancias irreconciliables, a saber: la relación entre mundo objetivo y subjetivo; el pensamiento secular y lo sagrado; lo público y lo privado. Pero por encima de todo, plantea que el paradigma emergente del curriculum tiene su centro de gravedad en la física cuántica y algunas teorías termodinámicas. El paradigma curricular postmoderno recibe la influencia del pensamiento postnewtoniano,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

específicamente de la teoría cuántica, con la teoría de la complementariedad de los conceptos de Niels Bohr y la teoría de la incertidumbre de Werner Heisenberg.

Segundo Eje: La visión compleja del curriculum postmoderno. El paradigma de la complejidad (Morin, 1990) ejerce influencia en la teoría curricular postmoderna. La complejidad se plantea como un edificio de tres pisos: la base, integrada por las teorías de la información, la cibernética y la de sistemas. Un segundo piso, conformado por la concepción de la autoorganización de Von Neumann, Von Foerster, Atlan y Prigogine. Y el tercer piso, los planteamientos de Morin, con el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático. El impacto de los tres pisos sobre la teoría curricular postmoderna los vemos reflejados en los siguientes elementos: con el primer piso, observamos el impacto de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Con el segundo piso, el impacto que ejerce la teoría del caos. La domesticación del azar ha roto toda la concepción paradigmática de la ciencia. Hoy se integran los principios o nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisociables para comprender una misma realidad, en ese sentido se integran el pensamiento convergente con el pensamiento divergente, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, el pensamiento estructurado con el pensamiento abierto. Combina los lenguajes alfabéticos con los simbólicos-creativos para una comprensión intuitiva de la realidad mediante la expresión libre, desenterradora de represiones inconscientes, liberador de miedos al error, al ridículo o al rechazo. Integra la visión técnico-socio-humanística: teniendo al hombre como centro junto a las estructuras socioculturales que lo alienan y fosilizan. Hay que implementar técnicas del pensamiento creativo para que los condicionamientos ambientales de la cultura dominante no anquilosen las iniciativas innovadoras. Hoy se necesitan seres humanos con una clara formación en el uso intensivo de los conocimientos y no tanto en el uso intensivo de la energía, porque la universidad del futuro tendrá

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

como eje la biotecnología, la cual requiere de un mínimo uso de la energía, un mínimo de mano de obra y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Para poder ser representantes de los innovadores necesitamos potenciar un nuevo liderazgo, alineado en el paradigma de la complejidad.²³³ Entre las posibles características podríamos delinear las siguientes:

- a) ser un pensador holista, que integre la divergencia y convergencia, crítico de lo sentidos únicos y lineales;
- b) con visión prospectiva y retroprogresiva, porque el futuro no necesariamente está hacia adelante, sino que bien pudiera estar atrás, como lo entendían algunos pueblos de la antigüedad;
- c) debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja; “la indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente”²³⁴
- d) anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa;
- e) aquel que rechaza categóricamente del modelo flautista (Pied-pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios, los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad;
- f) innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, desde la física cuántica hasta el taoísmo;
- g) maestro en el manejo del cambio y cultura organizacional, para poder transformar la resistencia al cambio;

²³³ Morin, Edgar. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- h) deberá potenciar la efectividad de los colaboradores en el trabajo, ya que, la crisis que vive la teoría de los Círculos de Calidad, revela tres posiciones: la desaparición, la búsqueda de un nuevo aliento, o la integración. De allí que se impone involucrar todo el sistema educativo en los cambios y no a un grupo de privilegiados, aunque algunos trasnochados pretendan sugerir como novedad la aplicación la teoría de la Calidad Total como alternativa única para mejorar la calidad en educación;
- i) deberá ser una persona con gran capacidad de logro, con alta autoestima y un Locus Control Interno alto; y,
- j) una persona auténtica en la que prive la conciencia fundante y no simplemente la convencional, vale decir, que no simplemente sabe hacer las cosas sino que también sabe dar cuenta de cómo se hacen. Es la misma diferencia que Aristóteles establecía entre el hombre de *téchne* y el hombre de *episteme*, necesitamos de nuevo potenciar en el curriculum al hombre de *episteme*.

Pero no nos emocionemos. ¡Nada está garantizado! Nos hemos acostumbrado a ver el maestro, la escuela, la universidad y el profesor universitario como necesarios, pero pudieran dejar de serlo. Una oleada de desencanto sobre el curriculum y la teoría curricular nos alertan, especialmente a aquellos que piensan en los saberes definitivos. Al respecto nos comenta Juan Manuel Moreno Olmedilla (1999) “ Bien es cierto, no obstante, que también hay circunstancias externas a nuestro país que reflejan -y contribuyen a explicar- esta indudable decadencia de los estudios curriculares y el consiguiente silencio que los rodea. Las reformas educativas centradas en introducir cambios a gran o pequeña escala sobre el curriculum escolar no han salido bien paradas en ninguna parte (Fullan, 1993). Hablar de curriculum de repente, parece no estar ya de moda; hablar de reformas del curriculum lo está aún mucho menos, pues los

²³⁴ Giroux, (1994) Op. Cit., p. 110-111

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

continuos fracasos han restado credibilidad a ese tipo de discurso en educación.”²³⁵

La universidad de hoy está amenazada por “una terrible sombra, quizá emergida de las moradas tenebrosas del Tártaro, invadió el recinto universitario cuyo rostro, otrora amoroso y resplandeciente, luce hoy innumerables máscaras que lejos de embellecerlo lo pervierten: unas veces es mercado de buhoneros exhibiendo maniqués lujosamente enchaquetados, otras un stand de feria para concesionarios de vehículos, lleve hoy pague después, pida Visa pida Mastercard, y otras más frecuentes es un desfile de vanidades por cuya pasarela modelan la compinchería, el compadrazgo, las cervezadas, las campañas electorales que reducen al profesor a la triste condición de un voto, carnaval perpetuo que masivamente arrastra a dirigentes y dirigidos, fascinados por semejante canto de sirenas.”²³⁶

Si no repensamos esos conceptos en una sociedad cambiante no nos sorprendamos si dentro de unos años seamos para la cultura occidental lo que Homero para nosotros. Podemos decir que el saber académico que tradicionalmente era ostentado como monopolio de la universidad e históricamente subordinado y ordenado por el concepto de formación (Bildung), se ha convertido en una fuerza de producción. El saber pedagógico ya no conduce a las nuevas generaciones de la mano, el saber se ha transformado en un interés del mercado, hasta el punto que saber es poder, y saber es productividad. Hoy no se sabe simplemente para formarse, hoy se sabe para dominar y para producir, vale decir,

²³⁵ Moreno Olmedilla, J. M. (1998) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. Rev. Profesorado. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España., p. 24

²³⁶ Flores Ortega, Bernardo E. (1998) Dos discursos para la universidad. Apula-Táchira. San Cristóbal., p. 15

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

para venderse: ¿cuánto vale ud.?, ¿todo tiene un precio, cuál es el suyo? Diría un exitoso mercader del conocimiento. Antes se nos decía que había que formarse para servir al Estado, hoy se nos forma para servir al mercado. Esta conflictiva tesis enfila la universidad hacia una teoría de la calidad total, hacia las escuelas eficaces, pero nos preguntamos ¿acaso, la universidad tendrá que entregarse en manos de una lógica del mercado?. Hay quienes piensan que la única versión del curriculum postmoderno es la tendencia neoconservadora de talante empresarial, pero creo haber demostrado que no es la única posible.

El fenómeno de la globalización está interesado en el dominio de la información, y no tanto en el dominio de los territorios o en la captación de mano de obra barata. El saber y la información serán las amenazas de los Estados nacionales, de manera que no son sólo las multinacionales sino los satélites de la comunicación o los datos de los Bancos. En Venezuela la llamada operación “casa blanca” demostró de manera fehaciente la infiltración de la soberanía nacional por la vía de los datos de los Bancos. La naturaleza del saber vinculado al valor formativo, parece ser un recuerdo romántico del pasado. De hecho el saber pedagógico es cada vez menos prioridad de las políticas Estatales, el saber pedagógico está en función de las políticas del mercado y no del Estado: el conocimiento cada vez más es conocimiento del pago y conocimiento de inversión.

La enseñanza y la investigación que solían tener un fundamento filosófico en la legitimación del saber, hoy se caracterizan por un eclecticismo desbocado en la multiplicidad de saberes y de lenguajes asumidos en forma acrítica. El fenómeno de la titulación y la simulación de investigaciones se ha convertido en el norte de los perfiles vitales del ser universitario. Frente a tal situación nos preguntamos cuáles son los alcances de la universidad en la era de la

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

performatividad de los saberes, porque el desideratum de todo profesional se ha transformado. Antes se podía hacer toda la carrera universitaria y jubilarse simplemente con ser especialista de un saber. Hoy ¡no!, hasta los más afamados profesionales confiesan: “yo antes era psicólogo, o médico, o bien, profesor, y ahora me he convertido en un gerente de la información.” Pero cómo repensarnos en la cultura “glocal”²³⁷; en una visión que integre lo global con lo local, sin entregarnos a una carrera loca que profundice nuestras dependencias. Hasta qué punto estamos preparados cultural y socialmente para asimilar los problemas de los países de punta. Por primera vez se ha roto la lógica de la dominación según la cual sólo en forma tardía, casi como efecto de caja de resonancia, llegaban las influencias de las sociedades más avanzadas. Hoy los problemas individuales son problemas de todos; sus problemas son nuestros problemas y no precisamente por solidaridad. Antes podíamos detenernos en nuestras reflexiones locales sumidos en la historia lenta de nuestras sociedades, hoy ¡no!, quiérase o no, Ud., se alegra o se entristece por lo que le pasa a otros seres que jamás conoció; p.e. la muerte de la princesa de Gales seguramente fue más impactante que la muerte de un familiar. El caso Lewinsky tuvo en su momento más estelaridad que la enfermedad de su hijo; es el problema de la hiperrealidad que abraza galopantemente nuestras vidas y nuestra cultura. Con la gravedad que la hiperrealidad está eliminando al otro: elimina a la pareja, porque ahora puede ser la *top-model* jamás soñada; elimina al hijo y al anciano, porque no hay tiempo ni espacio para ellos en una sociedad que arrastra a los primeros a una temprana adolescencia y a los segundos los obliga a mantenerse eternamente jóvenes; ¿estamos en presencia de una sociedad de mutantes.? Las nuevas tecnologías nos anuncian grandes posibilidades, pero al mismo tiempo grandes riesgos. ¿Cómo afectan al saber académico éstas

²³⁷ Virilio, Paul (1995) “Alert dans le cyberspace!” en *Le Monde Diplomatique*, août.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

implicaciones?. Debemos estar atentos no solamente de las alternativas que plantea a la universidad y la sociedad actual sino también de los desafíos.

Conviene que la universidad recobre su *status quo*, en donde lo científico y lo filosófico se integren, y así poder participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos acrítica. He aquí un nuevo reto para los gestores del curriculum: ¿cómo está resolviendo la universidad las exigencias del mundo de hoy.? O acaso, seguiremos defendiendo en las viejas trincheras los preceptos doctrinales del pasado. Si no repensamos la Universidad del “Día de Después” la labor del profesor universitario se reducirá a ejercer un “sacerdocio del simulacro” en aquellos lugares sacrosantos en donde alguna vez se veneró la verdad.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

III PARTE:

LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA A DEBATE
(Apreciaciones históricas y deontológicas sobre la universidad)

En esta parte nos proponemos analizar algunas ideas que debe revisar la universidad en un proceso de transformación y reforma, y que podríamos sintetizar en los siguientes puntos nodales: 1. Repensar la obsolescencia de la estructura burocrática y organizativa. 2. Someter a crítica los aprendizajes lineales, con un criterio universalista, logocentrista, occidentalizador, descontextualizado, y que pretendían la uniformidad del modelo educativo. Se debe refundar la universidad cambiando el fin último. La teleología centrada en la titulación y el abultamiento del curriculum sin densidad histórica y cultural es el mal más grande que padece el mundo académico. Hoy tenemos doctores que no son Doctos y magister que no son Maestros. 3. Superar el criterio reduccionista y determinista con que se aborda la ciencia y el método científico. 4. Incorporar las lógicas múltiples, entre la que cabe incluso la lógica borrosa. Debe reconciliarse la paradoja con la certeza, la ciencia de las dimensiones no lineales nos demostró que el caos es otra forma de organización. 5. Revisar la relación saber-poder en el acto pedagógico que ha terminado por reproducir el estado de dominación, y los aprendizajes pasivos. 6. Superar la hiperespecialización, la cultura monodisciplinaria, y la compartimentación de estancos. 7. Develar los falsos criterios que sostienen la neutralidad valorativa de la ciencia. La ética debe caminar de la mano de la bioética para garantizar la permanencia de la cadena biológica. 8. Incorporar los saberes históricamente marginados por la Modernidad cultural, y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

relación horizontal. 9. La universidad debe reconciliarse con la cotidianidad dejando atrás los saberes doctrinarios y organizados en capillas de pensamiento, lo cual dio cabida a la cultura balcanizante. 10. Igualmente debe abrir espacios para la expresión del pensamiento mítico y mágico-religioso, porque la verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico.

Entremos en detalles:

La Universidad Republicana nació con Bolívar. Si Bolívar es el cemento fundacional de la Patria también lo es de la Universidad Republicana. Con Bolívar cesaron los beneficios que obtenían quienes podían comprar las Gracias al Sacar, para limpiar su sangre, u obtener títulos nobiliarios. Con Bolívar cesó también la presencia de un pensamiento único apadrinado por una Iglesia decadente que pretendía una verdad única.

La Universidad Republicana nació para sistematizar la educación en la Gran Colombia. El PLAN DE ESTUDIOS fue sancionado el 3 de octubre de 1826, con el cual se cambió sustancialmente la orientación de las universidades; desde entonces podemos considerar que la universidad inicia su tránsito de una universidad destinada a las clases sociales privilegiadas a una universidad para el pueblo. No fue rápido la superación del paradigma colonial de influencia aristotélico-tomista, pero desde entonces se fue consolidando un paradigma emergente centrado en la física experimental y la mecánica clásica newtoniana. Paradigma que tuvo su antecedente en la manifestación de Baltasar de los Reyes Marrero a fines del siglo XVIII, cuando inició en la antigua Universidad de Caracas la enseñanza de la física experimental.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En el año 1827 se reconocieron seis universidades en la Gran Colombia; *Las Universidades Centrales*, en Bogotá, Caracas y Quito y las *Universidades seccionales* en Boyacá, Cauca y Cartagena. En Venezuela, Bolívar y el doctor José María Vargas, fueron los abanderados de esta Reforma. El primero como jefe del Estado, y el segundo, como rector de la Universidad de Caracas.

Bolívar pensó en una universidad que no estuviera subordinada a los monarcas, ni a la nobleza, ni al clero, ni a los poderes locales, ni al caciquismo, ni al poder económico. Por eso inició el poder de las transformaciones eliminando la figura del CENSOR REGIO, quien revisaba las tesis con espíritu inquisidor para que no se mencionaran los libros ni los autores que no convenían a la estructura de dominación.

Igualmente, eliminó las discriminaciones que reservaban la formación universitaria a las clases política y económicamente pudientes, superándose los criterios moralistas que discriminaban a los que no tenían un legítimo nacimiento.

Fue aquel 24 de junio de 1827, cuando nació la Universidad Republicana, al ser sancionados por el Libertador los primeros Estatutos o Constituciones. Bolívar delega en la universidad la autonomía, dejando la elección de las autoridades universitarias en manos del claustro de profesores y dotando la institución de un patrimonio económico. Desgraciadamente, el ideal bolivariano fue violentado y puesto al servicio de las montoneras insubordinadas, el caudillismo bárbaro, la autocracia militar, las dictaduras, y un sistema democrático aliado con una partidocracia perversa.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Bolívar fue un precursor de la universidad popular y democrática, por eso dictaminó que en su seno se admitiría a todo estudiante, sin tomar en cuenta discriminación de color de piel ni edad ni credo ni condición económica. Bastaba saber leer y escribir correctamente para ser admitido como universitario.

Pero una mirada crítica acerca del estado de la Universidad en Venezuela nos permite señalar que el principio de UNIVERSITAS que garantiza un espacio para la expresión del pensamiento autónomo y abierto se encuentra en crisis. ¿Qué paradoja? El profesor universitario que nació para potenciar la vocación de un sabio que enseña y escribe a la vez, como lo decía el frontis de la Universidad de Salerno, parece estar en extinción. Pareciera ser que una nueva clase deambula en nuestros centros universitarios, que ni es sabia, ni enseña ni escribe. Vivimos tiempos en donde la servidumbre de inteligencia, el celestinaje ideológico y la democratización de la ignorancia determinan la razón de ser de la universidad.

La historia inmediata constata que el malestar que vive la Universidad Venezolana no es local ni latinoamericano sino mundial. La WEB site Historia a Debate que dirige el Dr. Carlos Barros (Departamento de Historia Medieval y Moderna de la Universidad de Santiago de Compostela) abrió un espacio para analizar el problema de la Historia Inmediata y la Universidad Española en el que puede encontrarse textos que aluden al problema de la razón de ser de la universidad, y que es de gran utilidad para una Historia Inmediata Comparada. (www.h-debate.com)

En esa misma dirección destacamos el trabajo compilado por el Dr. Rigoberto Lanz (2003) La Universidad se Reforma, donde se presenta la problemática universitaria en América Latina, y en particular una mirada desde Venezuela. Aunque hay que señalar que el tema de la reforma universitaria ha sido

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

una constante en las últimas décadas del siglo XX, en la que han desfilado críticos connotados desde Germán Rama (1970)²³⁸ hasta Juan Carlos Tedesco (1995). Recordamos en especial el trabajo de Tedesco (1995) *Hacer Reforma, El Nuevo Pacto Educativo (Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna)*²³⁹ donde sintetiza su propuesta madurada en más de quince años en la UNESCO.

Pero el camino que nos queda por recorrer es largo, la incertidumbre cobija la Universidad, todavía resuena en nuestros oídos las máximas del Manifiesto de Córdoba (1918), pues los males de la universidad todavía perviven en la nuestra, incluso se han perfeccionado: “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y _ lo que es peor aún_ el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.”²⁴⁰

Pioneros de la Reforma Universitaria también son los trabajos de José Ingenieros, Alejandro Korn, Eugenio D’Ors, Gabriel Del Mazo, Germán Arciniegas, Aníbal Ponce, Luis Beltrán Prieto Figueroa, y Ernesto Mayz

²³⁸ Rama, Ángel (1985) *La crítica de la cultura en América Latina*. Ed. Biblioteca de Ayacucho. España

²³⁹ Tedesco, Juan. Carlos (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya. Madrid.

²⁴⁰ Cuneo, Dardo (Comp) *La reforma universitaria de Córdoba*. Ed. Biblioteca de Ayacucho. Caracas., p. 3

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Vallenilla, entre otros. Hoy como ayer, la universidad tiene que recomenzar una senda perdida, porque los males de ayer todavía están entre nosotros. Pero el mal más grave que padecemos es la SERVIDUMBRE DE LA INTELIGENCIA, al respecto comentaba Deodoro Roca: “nada más doloroso y trágico, en la historia de la servidumbre, que la servidumbre de la inteligencia, la servidumbre de la cultura, de la profesionalidad de la cultura.”²⁴¹ La servidumbre intelectual a la que se alude, tradicionalmente estuvo representada por quienes eran adeptos al régimen, hoy día tenemos que reconocer que en la universidad la servidumbre intelectual se ha democratizado. De allí que la capacidad de *sindéresis* deba especializarse con mayor *heurística* a fin de deslindar la verdad de pseudo verdades. No podemos seguir en el silencio cómplice, como académicos estamos obligados a no engrosar las filas de la servidumbre de la inteligencia. Imploramos a las reservas morales que tiene la universidad para que regrese el debate ideológico con sentido.

La universidad históricamente ha sido la autoconciencia del país; es necesario recuperar el protagonismo de la universidad en momentos de regímenes de facto y en democracias, sean duras o blandas; en presencia de injusticias fue la primera en levantar el brazo crítico y denunciar los atropellos. En su razón de ser, la universidad nació para ser alfarero de la verdad, por eso de su seno emergió como Orfeo de los infiernos una nueva profesión, el profesor universitario. Pero acaso, ¿podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual?. Las estadísticas conspiran en su contra. A manera de ejemplo, en un análisis del volumen de investigación en la Universidad de los Andes (2001) se señala: “la investigación en la ULA es uno de los activos importantes de la institución. Pese a ello, sólo una parte minoritaria del personal docente está vinculado a ella, lo que no excede de 20%. Evidentemente esto tiene que superarse con una política agresiva de mantenimiento de quienes ya son

²⁴¹ Idem., p. 150 (Discurso de Deodoro Roca en Rosario-Argentina, 1920)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

investigadores activos y aquellos que pueden llegar a serlo, racionalizando sus ocupaciones tanto en el pregrado como en la administración académica.²⁴²

Se requiere entonces, que el docente asuma responsablemente su *ethos*: la condición de intelectual. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible. Por eso nos preguntamos: ¿Está la universidad venezolana siendo consecuente con el desideratum para la cual nació?, ¿Cuál es su capacidad de *sindéresis* al abordar la coyuntura que vive el país?, frente a la simpleza y falta de densidad del discurso político ¿Dónde está el intelectual orgánico que actúa como conciencia fundante?, ¿Por qué hemos perdido nuestro protagonismo en las decisiones de la sociedad?. Pareciera que se está cumpliendo aquella premisa según la cual el saber ya no se discute en la universidad sino en el acontecimiento. ¿Acaso la cultura massmediática y telemática terminará desplazando la cultura académica y la Universidad.? Obsérvese que el problema de fondo es más grave de lo que nos imaginamos, si la universidad no responde a su razón de Ser, dentro de poco se estará discutiendo si es conveniente cerrarla.

Cuando decimos que la Universidad está apartándose de su razón de Ser, queremos significar que erróneamente su Ser está siendo puesto al servicio de intereses que no son intrínsecos a su naturaleza. El hombre sabio que escribía y enseñaba se transformó en funcionario, en las derechas y en las izquierdas, el problema trasciende la alineación político partidista.

La tendencia dominante en nuestras universidades públicas y privadas apuesta por los códigos del mundo empresarial, como si fuera ese el único desideratum del ser universitario, sin pensar en la sustentabilidad del modelo económico. Esta propuesta presenta en forma manifiesta que la finalidad

²⁴² AA/VV (2001) ULA-Papeles para el cambio. Comisión para el cambio universitario., p. 41

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

fundamental de la Universidad sea la productividad económica, hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.”²⁴³

Esta es la trampa en la que no debemos caer. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y sacrifique el espíritu crítico. Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la Universidad. Como dice Rodríguez-Romero, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición.”²⁴⁴

La Universidad que pretenda la excelencia académica crítica debe ser algo más que un reservorio empresarial. ¡La Universidad no debería definirse solamente como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apostamos, pues, por una excelencia académica crítica que respete y potencie el pensamiento divergente y abierto, una excelencia académica crítica que respete y potencie la diversidad, y una excelencia académica crítica que respete y potencie la diferencia.

La UNIVERSITAS nació para ser garante del pensamiento universal, para ser el espacio por antonomasia de la diversidad, y el encuentro con el Otro, que aún siendo diferente tiene razón de ser. La unanimidad de opinión en la

²⁴³ Mc Laren (1989) Op. Cit., p.198

²⁴⁴ Rodríguez-Romero (1998) Op. Cit., p. 164

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Universidad no es precisamente la que define su razón de ser. Esta puede ser razonable para una logia, para una secta o para algún grupo atormentado por un tiranuelo, pero no para la Universidad. Por eso necesitamos repensar la Universidad so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la UNIVERSIDAD NOSTRA; una universidad que habla el lenguaje la COSA NOSTRA. Proponemos en consecuencia un decálogo alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

PRIMERO. La universidad debe ser un espacio para el debate de la nueva ética universitaria. Transitamos una sociedad en donde el centro de gravedad fundado en la ética logocentrista y falogocentrista²⁴⁵ (Derrida) se desplaza hacia un anarquismo postmoderno; cada quien pareciera que prepara su propia infusión ética. Algunos se invisten de santones orientales light, otros se hacen pasar por maestros esotéricos para preparar sus propios brebajes con hierbas y sahumeros indígenas, y los más simulan ser católicos de comunión y “confusión” diaria. La vieja ética profesional del docente se quedó en los anaqueles, porque funcionó más como una aprehensión conceptual que como una ética aplicada. Por eso podemos decir que la ética en la universidad estuvo más caracterizada por intelectualización de los valores que por una práctica de los mismos.

²⁴⁵ El término falogocentrismo se deriva de teoría crítica y deconstrucción, tiene su antecedente en el logocentrismo (acuñado por el filósofo alemán Ludwig Klages en los años 20) para referirse a la tendencia percibida en el pensamiento occidental de situar el centro de cualquier texto o discurso en el *logos griego*. Jacques Derrida asume el término y lo recrea para describir el pensamiento occidental desde Platón pasando por Jean-Jacques Rousseau, Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss y muchos otros filósofos de la tradición occidental. En síntesis Derrida expresa distancia de la tradición que considera superior el discurso a la escritura (creyendo que escribir sólo representa o archiva el discurso). En este caso expresa además el predominio de la razón patriarcal en el discurso logocentrista.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Se requiere que repensemos una ética para la universidad desde América Latina, pues ni la ética finalística de origen aristotélico centrada en el principio de la *eudaimonía* (la felicidad), ni la ética kantiana centrada en el principio deontológico (deber ser), han demostrado ser eficaces. Se requiere el tránsito de una ética cartesiana centrada en la intelectualización de la moral, del "yo pienso, pienso luego existo", a una ética sentiente²⁴⁶ en donde se potencie el "yo siento, luego existo." Todos los sistemas éticos de la antigüedad hasta hoy han mantenido una variable: no se puede ser virtuoso de una virtud, el hombre virtuoso debe ser virtuoso de todas las virtudes. Si tuviera que dar una respuesta rápida a la pregunta ¿qué significa ser virtuoso en la universidad actual? sin reservas diría que un profesor universitario debería ser virtuoso de todas las virtudes. Quizá eso nos ha faltado para que la universidad alcance el sentido de utilidad práctica para la cual nació. El docente universitario nació para dar origen a una nueva clase social: la que trabaja con el intelecto. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible. Porque recordemos que desde la antigüedad el trabajo era esencialmente el trabajo manual. Fue necesario reivindicar el *status quo* del profesor universitario, hasta el punto que Rutebeuf - un joven poeta de la Edad Media- se defiende con orgullo expresando: "yo no soy obrero de las manos."

SEGUNDO. El subsistema más importante de la universidad debe ser el subsistema de valores. La universidad no puede seguir siendo administrada con los criterios de los últimos doscientos años, con criterios jerarquizados donde imperó el autoritarismo, el control, la uniformización, la especialización, la sincronización, la concentración, la maximización, y la centralización, teniendo por respaldo político una democracia liberal autoritaria aliada de los poderes de la

²⁴⁶ Boff, Leonardo. (1982) Ternura y vigor. Sal Térrea. España. (Aunque el término sentiente se lo debemos a Xavier Zubiri)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

civilización agrícola (caciques, jeques, caudillos, patriarcas, ayatollahs); éste estilo de hacer universidad está en franco desplazamiento.

Todo esto está cambiando y afectará notablemente el mundo educativo. En lugar de manejar las universidades como cajas negras para responder a los mercados, debemos mejorar el subsistema comportamental. Las nuevas tendencias se centran en el lado comportamental y la organización interna, sosteniendo que la diferencia entre universidades exitosas y no exitosas estriba en los valores y principios que sirven de fundamento a su organización interna. Desde este momento el sub-sistema más importante de la universidad debería ser el sub-sistema de valores y creencias, centro del sistema social de la organización. Pero para lograr ese cambio es necesario romper la vajilla de porcelana de la universidad tradicional para después recomponer de otra manera los pedazos. El problema no es sólo descubrir y eliminar el desperdicio, sino determinar los saberes que han quedado desplazados.

El control fue propio de la Modernidad. Hoy ¡no!. Si convertimos el subsistema de valores en el más importante de la universidad, todos sentiremos la organización como nuestra. De esa manera podremos ser tratados en el recinto universitario como seres dignos de condición humana, y no como asaltantes, traficantes o ladrones. Quizá a partir de ese momento podamos demostrar que no necesitamos empresas de vigilancia para revisar nuestros vehículos. ¿Qué pensará un vigilante en su interior cuando recibe órdenes superiores para hurgar y espiar nuestro acontecer cotidiano.? Hemos llegado a tener que solicitar a las fuerzas represivas para que revisen la universidad, porque no hemos sido capaces de generar un sistema de valores. La indolencia es el mal más grande que padecemos.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

TERCERO. La universidad tiene que hacer una reingeniería de procesos, a fin de lograr una ventaja competitiva sostenible. El problema no es sólo producir lo que la sociedad desea sino lo que la sociedad valorará en el futuro. Por no ser conscientes de este proceso llenamos de conocimientos obsoletos las mentes de nuestros egresados. La universidad tiene que preguntarse moralmente, si realmente las carreras existentes responden a las necesidades de la sociedad que vendrá o si simplemente representa la defensa de un feudo para garantizar un espacio laboral.

Sospechamos de quienes hablan de cambio o renovación en la universidad simplemente pensando en la estructura curricular y administrativa, cada cierto tiempo se emprenden iniciativas para realizar reformas curriculares. Sin embargo, estas no pasan de ser un desgaste de energías y tiempo, ya que el nuevo cambio es peor que el anterior. Debemos pensar en la reingeniería del docente, e incluso de pensarnos si realmente somos útiles a la institución o a la sociedad. Es muy acomodaticio hacer campañas para renovar o cambiar pero distraídos en entelequias o sofismas. Por eso el proceso de revisión de los conceptos de la universidad deberán ser más drásticos para los próximos años.

CUARTO. La universidad emergente deberá centrar su importancia en el recurso humano; es axiomático que las personas son el mayor activo de una universidad.

QUINTO. La universidad deberá superar su organización burocrática. Los desarrollos tecnológicos hacen que la universidad actual pueda superar las contradicciones de otras épocas. La racionalidad burocrática que privilegió la razón organizativa del Estado planificador hizo de la universidad un ente menos eficiente, y más vulnerable a las presiones endógenas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La universidad de la Modernidad tenía una estructura fundamentalmente jerárquica, en donde los Consejos Universitarios, de Facultad, o de Núcleo planificaban desde sus oficinas pero en forma desconectada de lo que acontecía en las aulas.

SEXTO. La universidad debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política. La universidad debe superar el sentido de administración del poder cual COSA NOSTRA, sí así como lo decimos, cual *camorra o piovera*; hasta el punto que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la COSA NOSTRA, con sus ganster's, y por supuesto con su respectivo Don Corleone. Esta situación fue creando una contracultura organizacional que en forma soterrada afianzó una clase en el poder, en la que cada elección simplemente consiste en rotarse los cargos. La incorporación de nuevos docentes en el poder de decisión pasa por el juramento ante el clan de la *Universidad Nostra*; cada nuevo investido tiene que defender en forma genuflexa los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto, y así se perpetúan en el poder.

SÉPTIMO. La universidad debe recuperar el sentido crítico potenciando los valores humanísticos. En forma sistemática los especialistas del currículo con un sentido más ingenieril que humanístico cercenaron los valores humanísticos. Fue así como desaparecieron de los pensa de estudio las materias con contenido humano y social, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Sentido y Comprensión del Hombre, Sociología de la Educación, antropología Filosófica, Lógica Silogística, etc. La universidad en lo sucesivo deberá reconocer los valores humanísticos, ya que se requieren en las organizaciones del futuro. La nueva universidad deberá potenciar el uso intensivo de los conocimientos. La sociedad del futuro tendrá como eje la biotecnología; eso implica que la universidad

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

biotecnológica requerirá de un mínimo uso de energía, un mínimo de mano de obra, y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Los gremios y sindicatos tendrán que cambiar sus fines, porque ya no podrán manipular a las universidades con chantajes o subterfugios; ya no podrán cuadrar concursos de oposición en complicidad con los administradores de la UNIVERSIDAD NOSTRA.

Si queremos el cambio, no podemos seguir apelando a una cultura de las ideas comúnmente aceptadas, el cambio se define más por la disputa que por el consenso cómplice. El cambio se define más por la divergencia que por la complacencia; por eso es necesario superar la apatía y romper el silencio que deambula en nuestra casa de estudios.

No podemos seguir siendo cómplices de un sistema universitario que convierte al Ser universitario en una cosa, lo desmerita, y lo reduce a lo largo de su carrera a un autómatas; justamente porque se ha mancillado lo más sagrado del Ser que es su dignidad.

Ser innovador y transformador no es de modé, es una historia de vida; así como no se puede improvisar el Ser intelectual tampoco se puede simular el Ser transformador. El primer problema que sufre la Universidad es el problema ético. Pareciera que nos acompaña una disonancia cognitiva, que nos hace olvidar de qué lado hemos recorrido ese río, y con qué agua nos hemos bañado.

La Universidad también tiene una historia oscura. Por eso al mirar el pasado debemos hacerlo con *sindéresis*, sobre todo, cuando ese pasado está

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

caracterizado también por la doblez, la hipocresía, la falsedad, y el tráfico de favores. Esa Universidad donde el Ser académico está subordinado al Ser administrativo ¡No la queremos!. Esa Universidad de la cultura balcanizante, de los grupos sectarios, de las competencias amañadas, y de seres adoctrinados en una filosofía de la culpabilidad propia de una moral de esclavos ¡No la queremos.! Esa Universidad liderada por sanedrines que no respetan la diferencia y la existencia del Otro, y que hayan convertido al Otro en uno de sus corifeos ¡No la queremos.!

Esa Universidad en donde impera la subcultura del voto bozaleado ¡No la queremos.! Esa Universidad de la cultura del silencio y del ablandamiento de conciencias, en donde, para decir lo que se piensa hay que esconderse en el anonimato y la penumbra de la noche, ¡No la queremos.!

Pareciera ser que la Universidad se ha transformado no en "la casa que vence las sombras" sino en la casa en donde se compran conciencias, se subyuga el pensamiento y se adormece la razón. Esta situación ha generado un proceso sin relevo generacional y de generaciones perdidas; entre otras causas, porque se buscó que la razón de uno fuera la razón de todos. Simplemente se violentó el principio sagrado del ser universitario: la libertad de pensamiento y la tolerancia epistemológica tan necesaria para el desarrollo del pensamiento abierto.

Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la Universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho "cada nuevo opositor se ve enfrentado a la tarea de ser aceptado y afronta este reto bajo el signo de la sumisión intelectual (que se conecta en la repetición de argumentos, citas y posiciones) a quienes le van a juzgar o de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

quienes depende institucionalmente. De esta manera, sólo estamos produciendo discursos circulares y redundantes que se repiten a sí mismos de forma reiterada. Es como si existiera un cliché del titular o del catedrático y quiénes quisieran acceder a ese puesto tuvieran que evaluarse en función de su mayor o menor parecido a dicho cliché. Todos han de hablar de paradigmas. Han de repetir modelos habermasianos. Han de llenar capítulos enteros de citas (especialmente de extranjeros) y disfrazar en lo posible sus propias opiniones. Si pertenecen a un grupo han de evitar celosamente citar a nadie del otro grupo (salvo, claro, que forme parte de la Comisión juzgadora) y al final han de presentar un programa enorme y bien saturado nuevamente de citas.²⁴⁷ (Zabalza, 1999:68)

¿Cuándo lograremos entender que la Universidad debe ser un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia, y la diferencia bien entendida? y ¿cuándo entenderemos que la Universidad es un espacio en donde el Otro debe ser respetado?, “en lugar de entender cada una de esas posiciones como alternativas plausibles dentro de un espectro de opciones válidas y viables se ha tendido a la división y la negación del otro (del que piensa de otra manera, que por supuesto siempre se considera no sólo como distinta sino como menos legítima que la propia) (...) Ha resultado evidente el esfuerzo de los diversos grupos por controlar y administrar la aparición de nuevas plazas de profesorado (especialmente cátedras). Esa ha sido nuestra mala herencia y el motivo de tantas y tan profundas rupturas.”²⁴⁸ Este fenómeno que sucede en la Universidad española, parece no ser muy distinto del proceso de deterioro moral paulatino que sufre nuestra Universidad venezolana.

²⁴⁷ Zabalza, M. A. (1999) "De la Genealogía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años." Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España., p. 68

²⁴⁸ Idem., p. 69

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

OCTAVO. La Universidad requiere que involucre a los colectivos históricos en el proceso de transformación a fin de que supere la cultura balcánica (Hargreaves y Macmillan 1992), y el criterio confesional de los grupos que profesan en el monopolio de la verdad. La Universidad se nutre de la diferencia, por eso sería un gran error buscar la unanimidad de opinión, ya que “la unanimidad de opinión puede ser apropiada para una iglesia, para las víctimas atemorizadas de algún mito (antiguo o moderno), o para débiles y dispuestos seguidores de algún tirano; la variedad de opiniones es una característica del espíritu objetivo; y un método que estimula la diversidad es el único compatible con una perspectiva humanista.”²⁴⁹

Jacques Derrida, por su parte, nos indica en su obra *Universidad sin condición* (2002) que el derecho primordial de la universidad consiste en decirlo todo públicamente, aunque sea como ficción y experimentación del saber; “esto distingue a la institución universitaria de otras instituciones fundadas en el derecho o el deber de decirlo todo. Por ejemplo, la confesión religiosa o la “libre asociación” en la situación psicoanalítica”.²⁵⁰

La decostrucción derridiana tiene en la universidad el espacio por antonomasia, “la desconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia de pensamiento.”²⁵¹

²⁴⁹ Feyerabend, Paul K. (1975) *Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos*, Nidditch, P. H. (Coord) *Filosofía de la ciencia*. Breviarios. F.C.E. México., p. 64

²⁵⁰ Derrida, Jacques (2002) *Universidad sin condición*. Trotta. Madrid., pp. 14-15

²⁵¹ *Idem.*, p. 19

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Derrida se pregunta acerca del significado de la palabra profesar, asociada desde luego a la de profesor; luego de algunas precisiones etimológicas sostiene que “profesar es dar una prueba que compromete nuestra responsabilidad, *declarar abiertamente, declarar públicamente...* Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*.”²⁵²

Para Derrida, es útil distinguir entre profesor y docente; pues “la idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada que obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir.”²⁵³

El concepto de *docente* se reduce a un acto más administrativo, es un sujeto competente y funcionario dentro de una institución que dispersa una doctrina; es un *Dozent*, alguien que enseña a unos discípulos y cuya cualificación está legitimada por el Estado docente. Tiene una visión reproductiva del curriculum. Así es quien enseña con un proceder dogmático; el profesor despliega un comportamiento crítico y apoyado en la libertad de pensamiento.

En el marco de esta discusión quisiéramos apostar por una Universidad que admita la complejidad de nuestros tiempos, que admita la tolerancia epistemológica, y que tenga la liviandad de la pluma pero a su vez la capacidad de dirección del pájaro. Sólo así podremos ayudar a nuestras generaciones de relevo para que vuelen tan alto como las estrellas y superen la paradoja de Icaro, que consiste en lanzar nuestros alumnos al vuelo de la vida pero con las alas cargadas de cera. Si la Universidad no examina sus formas de hacer política quizá seamos

²⁵² Idem., p. 33

²⁵³ Idem., p. 48

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

invitados de piedra en una fiesta en donde ya han sonado las mejores comparsas. La sociedad que nos espera afuera es una sociedad de la multidireccionalidad, en donde el orden y el caos forman parte de un mismo universo. El día que la Universidad sea un lugar para una cofradía, para una secta, o para un “equipo de gobierno,” ese día debe pensar seriamente en cerrar sus puertas. A pesar de transitar la sociedad del conocimiento, la universidad debe superar la emancipación de la servidumbre del pensamiento y el celestinaje ideológico que campea en nuestras casas de altos estudios superiores.

NOVENO. La universidad deberá recuperar el nivel de EPISTEME. En el tiempo la universidad ha dejado de ser la constructora del saber epistémico, y se ha conformado con el nivel de DOXA. Quizá por eso afuera en la calle muchos piensan que la universidad es un lugar para los “*doxagrafos*” de oficio. Fenómeno que ha hecho de la universidad una agencia de titulación y simulación de investigaciones escasamente aprovechables.

DECIMO. La universidad debe recuperar su *status quo* donde lo científico y lo filosófico se integren. De esa manera podemos participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos crítica.

En este umbral del siglo XXI la universidad todavía no ha podido demostrar que puede realizar el camino con pie firme. Siguen siendo muchas las trabas que padece. Fundamentalmente por no ser consecuentes, y vigilantes. Nos hemos dejado dormir en un pensamiento esclerosado que ha dado origen a una cultura balcanizante que corroe los cimientos fundacionales de la universidad.

La autonomía mal entendida ha dado origen de nuevo al Censor Regio; en las penumbras y en los aposentos universitarios se negocian los puestos y los cargos en complicidad con los sectores más prominentes de la academia. El cuerpo estudiantil, el alma de institución universitaria está siendo manipulada para ponerla en función de los intereses familiares y particulares. La universidad no puede estar al servicio de un feudo que pretende perpetuarse en el poder. Lo que antes era determinado por el dedo del príncipe en lo alto para imponer su voluntad, hoy la misma función la cumplen las "leyes acomodaticias" utilizadas para sancionar normas personalistas y favorecer el poder de turno.

La Universidad Republicana que había nacido para independizarse de las ataduras de la Iglesia y los caprichos del gobernante de turno, hoy se encuentra de rodillas ante las cofradías que hegemónicamente determinan sus designios. La autonomía mal entendida ha generado otra universidad dentro de la Universidad: la "UNIVERSIDAD de la *cosa nostra*."

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

IV PARTE:

ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO DE LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS
DE LA UNIVERSIDAD EN VENEZUELA,
ESTUDIO DE CASO:
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

El origen de la universidad en la América colonial española presenta varias visiones o tendencias historiográficas, la más reconocida sostiene que en la América colonial española se fundaron 32 universidades que otorgaban grados académicos, eclesiásticos y civiles. Si nos atenemos a la clasificación realizada por Diana Soto Arango (1998), de la Red de investigadores sobre la Historia de la universidad colombiana 1774-1992, la discriminación por siglos de las universidades creadas en la colonia sería así: “6 en el siglo XVI, 12 en el siglo XVII, 11 en el siglo XVIII y 3 en el siglo XIX.”²⁵⁴ Sin embargo, este interesante trabajo coordinado por Diana Soto no contempla el Colegio de fray Ramos de Lora y posterior Colegio-Seminario Real y Pontificio de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida como antecedente de la Universidad de Mérida, como una de las últimas universidades españolas creadas en la América. He aquí nuestro aporte. Veamos a continuación las premisas que sustentan nuestra propuesta.

Pedro Alonso Marañón y Manuel Casado (2007)²⁵⁵, de la Universidad de Alcalá de Henares, sostienen el origen alcalaíno de la Universidad de los Andes; al respecto afirman: “el caso de Mérida en Venezuela, hoy Universidad de los Andes, también tiene un marcado origen alcalaíno. El Seminario de San

²⁵⁴ Soto Arango, Diana. (1998) Historia de la Universidad colombiana, tomo I. Historiografía y fuentes. Tunja: UPTC., p. 20

²⁵⁵ Alonso Marañón, Pedro y Casado, Manuel. (enero 2007) “La vinculación de la Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: Perspectiva histórica y proyección.” En Rev. Procesos Históricos, N° 11

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Buenaventura de Mérida de Venezuela, fundado por el primer obispo de la diócesis fray Juan Ramos de Lora, franciscano, en la segunda mitad del siglo XVIII, fue la base de la universidad, hoy llamada Universidad de los Andes.²⁵⁶ La investigadora de la Universidad de La Laguna, Tenerife, Águeda Rodríguez, apoya en el mismo tenor la tesis de la dependencia alcalaína, cisneriana y sobre todo salmantina de la Universidad de los Andes;²⁵⁷ “también en el siglo XVIII fundaciones universitarias de carácter inferior, más bien seminarios, colegios, que obtuvieron licencia para graduar, convirtiéndose en universidades. Pero al fin y al cabo hijas y continuadoras de las grandes universidades hispanoamericanas, herederas de Salamanca (...entre ellas) a la de Mérida de Venezuela, que nació episcopal, en el Seminario tridentino, con facultad real para otorgar grados (1806).”²⁵⁸

Reinado Rojas de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, sostiene que la Universidad de los Andes forma parte de las dos universidades coloniales venezolanas, por tanto apuesta a la tesis que se apoya en el antiguo Colegio-Seminario de Ramos y Lora como su lugar de entronque; veamos: “entre 1726 y 1827 se desarrolla el periodo colonial, propiamente dicho, de nuestra universidad hasta la reforma estatutaria de 1827, (...) en este periodo se crea nuestra segunda universidad, la Universidad de Mérida, en 1808, cuyo antecedente

²⁵⁶ Idem. También puede consultarse en los siguientes textos: Alonso Marañón, Pedro Manuel; Casado Arboniés, Manuel; y Ruiz Rodríguez, Ignacio: *Las Universidades de Alcalá y Sigüenza y su proyección institucional americana: Legalidad, modelo y estudiantes universitarios en el Nuevo Mundo*. Alcalá de Henares, 1997. 302 p.

²⁵⁷ Rodríguez Cruz, Águeda M. (1996) “Proyección de la universidad complutense en las universidades americanas”. En Jiménez Moreno, L. (Editor): *La Universidad Complutense Cisneriana. Impulso filosófico, científico y literario. Siglos XVI y XVII*. Madrid, 1996, p. 85-105.

²⁵⁸ Rodríguez Cruz, Águeda M. (2007) La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica, en Casado, Manuel, y Alonso Marañón, Pedro (Coord) *Temas de Historia de la educación en América*. Asociación española de americanistas: Alcalá de Henares.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

lo encontramos en el Seminario Mayor de San Buenaventura de los caballeros, fundado en 1785.”²⁵⁹

La tradición histórica de los cronistas de la Universidad de los Andes sostiene también la tesis del antiguo Colegio de 1785 como el origen de la casa de estudios andina.²⁶⁰ En abono a la potencialidad que ha tenido la crónica en la historia de la Universidad de los Andes diremos que su principal aporte es el haber permitido presentar el umbral que cada generación tiene sobre la institución. Independientemente de sus debilidades, que hoy podemos avistar, son herencias que traducen su estado epocal.

²⁵⁹ Rojas, Reinaldo (2006) Historia de la universidad en Venezuela., en Rev. Heurística, N° 5, p. 3 (Una primera versión del trabajo se encuentra en Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, N° 7, 2005)

²⁶⁰ Al respecto pueden verse los siguientes: Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1887): Apuntes estadísticos del Estado Mérida, como el primer trabajo que recoge una aproximación a la historia de la Universidad de los Andes. (Cfr. Jáuregui, 1887, 75ss.); Antonio Ramón Silva: “El Seminario y la Universidad de San Buenaventura, 1905”; Gonzalo Picón Febres: “El Centenario de la Universidad de Los Andes, 1910” e “Inquinas contra la Universidad de los Andes, 1917”; Julio César Salas: “La Universidad de Los Andes”, 1915; Tulio Febres Cordero: “El Archivo Universitario de Mérida”, 1915 y “Reparación de premios y grados de doctor en la Universidad”, 1936; Roberto Picón Lares: “Seminario de San Buenaventura de Mérida”, y “Universidad de Los Andes”, 1934-1937; Antonio Spinetti Dini: “Apuntes para la historia de la Universidad de Los Andes”, 1935; José Humberto Quintero: “Bocetos Universitarios”, 1944 y la “Universidad y su morada”, 1956; Miguel Ángel Burelli Rivas: “La Universidad de Los Andes en el tiempo”, 1954; Tulio Chiossone: “El Seminario de San Buenaventura, antorcha de la Venezuela Occidental”, 1954; Mariano Picón Salas: “En la Universidad de Los Andes”, 1955; Pedro Nicolás Tablante Garrido: “El viejo Taller Universitario” y “Apuntaciones históricas de la Biblioteca”, 1954; T. Tariffi: “Los libros antiguos de nuestra universidad”, 1954-1956; Héctor García Chuecos: “La Universidad de San Buenaventura. Relación de sus orígenes y elogio de sus hombres representativos” y “Los estudios de medicina en Mérida”, 1957; Néstor Briceño Paredes: “Trujillanos en San Buenaventura”, 1957; además de esta lista inicial, debemos agregar dos trabajos de mayor enjundia académica e investigativa pero que también están repintados con el género de la crónica, como son: Roberto Albornoz Berti (1957): La Universidad de los Andes en la cultura nacional (Síntesis Histórica 1790-1957), y el más conocido: Eloi Chalbaud Cardona: Historia de la Universidad de Los Andes (10 Vols. 1966-1985). Agregamos otras fuentes que son de singular importancia para el estudio de este género, en el tema que nos ocupa, como son: el periódico “El Lápiz”, 1886; La Gaceta Universitaria, creada por el Rector Juan Nepomuceno Pagés Monsant en 1904; la revista Biblioteca (1954-1956) y Universitas Emeritensis (1956-1960); y Universidad, el primer periódico de la ULA editado entre 1956-1958.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En Venezuela el trabajo más significativo, escrito con rigor científico e historiográfico en relación a la Historia del Colegio San Francisco Javier y Universidad de los Andes es el desarrollado por el equipo integrado por Edda Samudio, José del Rey Fajardo y Briceño Jáuregui, M. (2003) *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes*. Sin duda que es un esfuerzo monumental en IV tomos y más de VII volúmenes; el tomo I, Vol. I: *El Colegio San Francisco Javier de Mérida en el contexto de la Mérida Colonial*; el tomo I, Vol. II: *Biografía del Colegio San Francisco Javier de Mérida (1628-1767)*; el tomo I, Vol. III: *La prelección como elemento metodológico en la enseñanza de las Humanidades en el Colegio San Francisco Javier*; el tomo II, Vol. I: *Documentos*; el tomo II, Vol. II: *Anexos*; el tomo II, Vol. III: *Apéndice*; el tomo III, Vol. II: *Documentos*; y el tomo IV, Vol. II: *Agudeza y arte del ingenio*. A lo largo del extenso trabajo se busca demostrar que la premisa según la cual “el Colegio San Francisco Javier se erige en la primera institución educativa venezolana preuniversitaria durante la colonia, también es lógico señalar que las aguas de su influjo alimentaron la génesis de la Universidad de Los Andes.”²⁶¹

En nuestro caso nos detendremos en mostrar la importancia de los conventos en la conformación de un “utillaje mental” para que el Colegio de 1785 se convirtiera en Real y Pontificio Seminario de San Buenaventura de los Caballeros y a la postre en la Universidad de los Andes. Advertimos que no es totalmente novedosa esta premisa, pues no es la primera vez que se busca mostrar la herencia de los conventos en la conformación del Colegio de Mérida (1629) y su importancia en la ulterior conformación del Colegio fundado por Fray Ramos de

²⁶¹ Samudio, Edda., Del Rey Fajardo, J., y Briceño Jáuregui, M. (2003) *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes*. Tomo, Vol. I., p. XII.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Lora; en tal sentido, remitimos dos trabajos fundamentales: Edda Samudio (2003) *De la Ermita de Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza al convento de San Francisco de Mérida*; y Oneiver Araque (2004) *Conventos coloniales en Mérida 1591-1886*. La novedad estriba en resaltar que en el desarrollo del tiempo lento, o como prefiere llamarlo Fernand Braudel²⁶² “tiempo de larga duración”, se maceró una mentalidad educativa en la ciudad de las cinco águilas blancas como cuna de colegios y de la más importante universidad del occidente venezolano. De manera que si buscáramos novedad en nuestro trabajo, sería en lo concerniente al tratamiento metodológico, es decir, al uso de la historia de las mentalidades como método.²⁶³

No siempre se usa el término mentalidad con propiedad, incluso algunos trabajos hablan de psicología para referirse a mentalidad, y no es del todo acertado. En nuestro trabajo (2004)²⁶⁴ incorporamos el concepto de geomental para diferenciarlo del sentido más general del término a la hora de hablar de mentalidad. Por eso nos detendremos brevemente para sintetizar esta premisa metodológica. El término GEOMENTAL que aquí acuñamos tiene como correlato historiográfico la Escuela de Annales (1929), y específicamente la evolución histórica del concepto mentalidad colectiva, memoria colectiva o utillaje mental. Es el mismo Fernand Braudel (1978) quien nos advierte el sentido polisémico del concepto, al plantearse la pregunta acerca de la pertinencia: “¿Psiquismo colectivo, tomas de conciencia, mentalidad o utillaje mental?. Un historiador, gran especialista en estos temas, Alphonse Dupront, prefería utilizar la palabra

²⁶² Braudel, Fernand. (1991) *Escritos sobre Historia*. España:Alianza

²⁶³ Puede consultarse al respecto: López Torrijo, M. (1995) *Lecturas de metodología histórico educativa, hacia una historia de las mentalidades*. España: Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la educación.

²⁶⁴ Mora-García, J. Pascual. (2004) *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Consejo de Publicaciones.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

psiquismo. Toma de conciencia sólo alude a un modelo dado a estas evoluciones (generalmente, el final de las mismas). Mentalidad resulta evidentemente más cómoda. Pero Lucien Febvre, en su admirable libro, *Rabelais*, opta por emplear la expresión de utillaje mental.”²⁶⁵ Sin embargo, la complejidad del debate nos lleva a plantearnos una historia del concepto, desde los mismos predecesores, al respecto recordamos a Lucien Levy Bruhl (1922); Maurice Halbwachs (1925); Jean Piaget (1928); Charles Blondel (1928); y la Escuela de los Annales (1929), con Marc Bloch y Lucien Febvre. En 1922, Lucien Levy Bruhl (1857-1939) había popularizado el término mentalidad, en la publicación de su obra: *La Mentalidad Primitiva*. Maurice Halbwachs, heredero de Durkheim, desarrolla la noción de memoria colectiva en 1925, en su obra *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*.²⁶⁶ Luego, vendría Jean Piaget (1928) con su trabajo sobre *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Ese mismo año, Charles Blondel publicó *Introduction à la psychologie collective*, convirtiéndose en un verdadero pionero de la psicología colectiva, planteando los estados mentales como una manifestación de la propia condición humana. Al respecto puede verse: Blondel, M. (1928) *Introduction à la Psychologie Collective en Febvre, L. (1992) Combats Pour L’Histoire*. Lucien Febvre, por su parte, aborda el sentido de mentalidad influenciado por Blondel; la memoria colectiva depende de los símbolos que devienen en tradición, de un relato repetido de manera interindividual, y que se encuentra por la vía del rumor popular. Un verdadero ejemplo de arqueología de la memoria colectiva vinculada a lo popular y lo cotidiano, lo encontramos en François Rabelais, quien a pesar de ser un burgués culto, se preocupó por conocer los estados mentales de los sectores populares en la Francia del siglo XVI.²⁶⁷ Estas características expresadas por Febvre acerca del concepto de memoria colectiva enriquecieron notablemente el

²⁶⁵ Braudel, Fernand. (1978) *Las Civilizaciones Actuales*, p. 32

²⁶⁶ Halbwachs, Maurice. (1994) *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, pp. VII y VIII. (Traducción del autor)

²⁶⁷ Cfr. Febvre, Lucien (1993) *El problema de la incredulidad en el siglo XVI*

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

debate histórico, planteando diferencias fundamentales entre los estudiosos de la Historia de las Ideas respecto de los investigadores de la Historia de las Mentalidades. Al ando cabos descubrimos puntos de inflexión entre la historia de lo cotidiano y su impacto en la educación oficial de la época; de cómo la razón patriarcal se reproduce en la razón escolar. Es una historia que busca ver el mundo desde abajo, por eso, más que preocuparse de los metarrelatos, ahonda en la historia de los individuos; así pues, al abordar el estudio de la mentalidad religiosa rastrea no la historia de los obispos sino la historia de los fieles. Sin embargo, alertamos que intentamos salvar una debilidad propia de la historia de las mentalidades, cual es, la presentación de los discursos microhistóricos en forma segmentada. Abordamos principalmente los temas con una visión holística y así evitamos hacer una historia en Migajas.²⁶⁸

Proponemos detenernos, en una primera instancia en el estudio de la historia del Colegio de Mérida (1629) y la historia de los conventos, aún cuando, estamos concientes de que sería muy ambicioso presentar en este trabajo una visión acabada del mismo, sólo nos conformamos con aproximarnos al tema con el propósito de entroncar la historia de las mentalidades con la historia de la universidad en la Mérida colonial.

Por otra parte, poco o nada, se ha escrito sobre la influencia de las constituciones de las universidades españolas en la conformación de las Constituciones del Colegio de 1785,²⁶⁹ y en particular la herencia de las Constituciones de la Universidad de Alcalá de Henares en la Universidad de los

²⁶⁸ Cfr. Dosse, Francois. (1987) *La Historia en Migajas*. Ed. Alfons El Magnanim. España.

²⁶⁹ Al respecto puede verse el trabajo presentado en el III Congreso Sudamericano de Historia, Mérida, julio de 2007. Mora-García, P. (2007) "Análisis comparativo entre las Constituciones Cisnerianas y las Constituciones de fray Ramos de Lora-1785." (En proceso de edición)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Andes de Mérida, Venezuela.²⁷⁰ El estudio de la historia de la universidad venezolana debe hacerse teniendo en cuenta las fuentes de las universidades europeas, y al mismo tiempo, las universidades americanas para comprender los cambios y transformaciones en su recorrido en el tiempo histórico colonial. De manera que será otro de nuestros objetivos en el presente trabajo.

El análisis historiográfico de las fuentes acerca de la Universidad, Colegios Mayores y Seminarios en la América colonial española debe hacerse teniendo en cuenta no sólo el documento-monumento sino las diferentes implicaciones políticas, religiosas, económicas y mentales que dieron origen a las instituciones educativas. Por eso se requieren lecturas laterales e interdisciplinarias en una mirada que incorpore la historia de las mentalidades a la historia de las instituciones. Quizá la ausencia de esta vertiente ha traído como resultado una crítica ahistórica, periodizante y con una concepción del tiempo lineal, que pretende empantanar sus orígenes. Es el precio que hay que pagar por la lectura plana de la historia de la universidad, que resulta extemporánea sobre todo cuando la historia hace tiempo que minó los cercados, y que como dijera Marc Bloch (1978) “antes de ser historiadores de tal o cual rama, somos simplemente historiadores (...) en esto nos alineamos de buena gana con (...) los destructores de cercados (...) No existe en el mundo obra completa alguna. Lo esencial es abrir caminos. Los Annales mientras vivan (...) continuarán luchando contra la nefasta compartimentación de las ciencias.”²⁷¹ La historia ha dejado de ser un terreno blindado y con fronteras definidas, sin que por ello se diluya la disciplina, aspecto que Marc Bloch aclaraba de la siguiente manera: “el oficio de historiador (...) tiene como todo oficio sus métodos. Se aprenden, sin duda, mediante la enseñanza (...)

²⁷⁰ El trabajo más representativo en este sentido es el elaborado por Alonso Marañón, P. y Casado, Manuel. (enero 2007) “La vinculación de la Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: Perspectiva histórica y proyección.” En Rev. Procesos Históricos, N° 11.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

pero también a través de las lecturas ampliamente dirigidas y no solamente hacia las obras de puros historiadores (...) Para entender bien la casa y captar hasta las originalidades, lo mejor es verse resignado a salir al exterior.”²⁷² Es necesario superar las visiones reduccionistas que buscan anular el aporte histórico de los órdenes religiosos y de la Iglesia en la consolidación de los espacios universitarios en la Mérida Colonial. Las instituciones universitarias más afamadas del mundo (Salamanca, París, Oxford, Alcalá de Henares, entre otras) se glorían de su cuna eclesiástica. Contrariamente parece suceder en el contexto emeritense, en donde según sea la ideología dominante y el poder de turno se busca presentar la historia de la universidad. Igualmente se hacen lecturas sesgadas para presentar la historia de la universidad bajo el influjo de la Iglesia como un oscurantismo total, lo cual es a todas luces exagerada.

1. La mentalidad educativa en la colonial ciudad de Mérida

1.1. El Colegio de San Francisco Javier en Mérida (1629)

La fundación de las escuelas de primeras letras fue tardía en Venezuela,²⁷³ si lo comparamos con la fecha en que nació en la colonial ciudad de Mérida el

²⁷¹ Bloch, M. (1978) *La Historia Rural Francesa: caracteres originales*, p. 38

²⁷² *Idem*, p. 42

²⁷³ En Venezuela el origen de la escuela y el maestro se remontan a las Constituciones Sinodales promulgadas por el obispo Diego de Baños y Sotomayor (1687), las cuales fueron aprobadas por el Monarca el 30 de diciembre de 1697. El título IV reglamenta el oficio de maestro de primeras letras. Mas tarde, durante la visita del obispo Mariano Martí al Episcopado de Venezuela (1771-1784) la fundación de centros de enseñanza recibió un gran empuje; destacan los siguientes: Santa Clara del Valle de Choroni (1772); La Guaira (1772); San José de Puerto Cabello (1773); San Sebastián del Valle de Ocumare (1773); Santa Ana de Coro (1773); Santa Ana de Paraguaná (1773); Escuque (1777); Guanare (1778); San Fernando de Ospino (1778); Villa de Araure (1778), Barquisimeto (1779); Villa de San Luis de Cura (1780); Villa de Calabozo (1780); y Villa de San Juan Bautista del Pao (1781); Maracaibo (1774); y Carora (1776). En nuestra investigación en la región andina (2004), en particular en La Grita, pudimos constatar también el desarrollo de las escuelas de primeras letras, y que agregamos al arqueo de Ildefonso Leal. A comienzos del siglo XVIII la organización escolar comienza a ser una preocupación del Cabildo gritense, pero las

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

primer Colegio de Venezuela; incluso podemos sostener también que “el colegio San Francisco Javier fue el primer colegio de humanidades y el primero de la Compañía de Jesús en el territorio de la actual Venezuela.”²⁷⁴ Sin embargo, debemos aclarar, que el Colegio de San Francisco Javier de Mérida como institución educativa presenta un sentido difuso, pues nunca quedó claro si se trataba de una experiencia pedagógica de los Colegios Jesuitas mayores y menores. Lo mismo sucedió en Europa, Quito²⁷⁵ y la Nueva Granada. La bibliografía especializada al respecto en Venezuela,²⁷⁶ hizo esfuerzos importantes por saldar esta disyunción, pero esa ambigüedad es una tradición que se desprende desde el mismo instante en que nacieron los Colegios en Europa.

En efecto, en Europa, tampoco fue clara la diferenciación entre Colegio Mayor, Colegio Menor y Universidad. Sabemos que el Colegio, como institución, nació a fines del siglo XII a la sombra de los estudios generales parisinos, y su

costas debían ser pagadas por los padres. El trabajo realizado por las Órdenes religiosas en los conventos se desplaza lentamente a la sociedad, planteándose la necesidad de una educación laica.

²⁷⁴ Samudio, E. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) *La Pedagogía Jesuítica en Venezuela.*, p. x

²⁷⁵ “La provincia jesuítica de Quito comprendía los territorios de Quito, Panamá y Popayán. (...) Los jesuitas se habían instalado en el Ecuador a mediados del siglo XVI. Para el siglo XVIII eran la orden más poderosa, más organizada y más competente tanto en el ramo de la educación como en el ramo de las misiones. (...) En las universidades y colegios de la Compañía se formaron las elites del clero y de la sociedad americana durante la Edad Moderna. Los jesuitas por especial concesión pontificia, podían ofertar diversas ramas de la enseñanza filosófica y teológica en sus colegios.”

Vásquez Varela, A. (2007) “José de Eslava, labor educativa de un jesuita en Quito”. En Casado, M. y Alonso Marañón, P. (Coords) (2007) *Temas de historia de la educación en América.*, p. 154-155

²⁷⁶ El más connotado investigador de la historia de la Compañía de Jesús en Venezuela, el padre José del Rey Fajardo, S. J., nos aportó los siguientes libros relativos al tema de los Colegios: Del Rey Fajardo, José (1988) *Fuentes para el estudio de las misiones jesuíticas en Venezuela (1625-1764)*; -----(1979) *La pedagogía jesuítica en Venezuela*. BANH, N° 138; también es esta dirección deben recordarse los siguientes trabajos: Aguirre Elorriaga, M. (1941) *La Compañía de Jesús en Venezuela*; Olavarriaga, P. J. (1965) *Instrucción general y particular del estado presente de la Provincia de Venezuela en los años 1720 y 1721*. BANH; Pacheco, Juan Manuel. S. J. (1969) “Los Colegios coloniales de la Compañía de Jesús en Venezuela”, en *Boletín de la ANH*, N° 206; Samudio, Edda. (1985) *Las haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida (1628-1767)* ULA.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

origen hay que buscarlo en la transformación de los alojamientos de estudios de pobres (*hospitium*). Estas casas evolucionaron con un régimen de comunidad con estatutos y constituciones propias, constituyéndose en el germen de los colegios universitarios. Un precedente es el Colegio de los Dieciocho (1231) que paso de asilo hospitalario de clérigos pobres a instituto de becarios. Pero el más significativo es el Colegio de Sorbón, fundado en 1257 para maestros de arte que estudiaban teología²⁷⁷.

Los colegios universitarios proliferaron y se desarrollaron paralelamente a las universidades.²⁷⁸ Pero los colegios universitarios no fueron la única modalidad colegial de la Edad Media, y en el siglo XIV, sobre todo en Francia aparecieron nuevas variantes. Desde allí aparecen los llamados Colegio Mayores y Menores, distinción que generó discusiones bizantinas que incluso llegan hasta hoy día; de hecho apunta Casado (2002) que el problema “se trasladará a tierras americanas y que también planteará allí graves disputas entre las órdenes religiosas, sobre todo dominicos y jesuitas, a lo largo de la época colonial.”²⁷⁹

Indudablemente que los jesuitas cuando pensaron en fundar el Colegio de Mérida, pudieron tener la idea de un Colegio menor, pues ya tenían la experiencia

²⁷⁷ Cfr. Casado, Manuel. (2002) Historia y proyección en la Nueva España de una institución educativa. El Colegio-Convento de Carmelitas descalzos de la Universidad de Alcalá de Henares, 1570-1835

²⁷⁸ En general, la relación Colegio-universidad o convento-universidad estuvo sujeta a los avatares de los carismas de las diversas Órdenes religiosas. Incluso muchas veces la universidad nació de un colegio, como es el caso del Colegio-universidad de Sigüenza, y el Colegio Mayor de San Ildefonso y Universidad de Alcalá, cuyo modelo será determinante en el desarrollo de las universidades en América. Cfr. Alonso Marañón, P. y Casado, M. (2007) “La estructura organizativa de la primera universidad en América”. En Casado, M. y Alonso Marañón, P. (Coords) (2007) Temas de historia de la educación en América.

²⁷⁹ Casado, Manuel. (2002) Historia y proyección en la Nueva España de una institución educativa. El Colegio-Convento de Carmelitas descalzos de la Universidad de Alcalá de Henares, 1570-1835, p. 44

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

del desarrollado en Bogotá;²⁸⁰ los documentos e instituciones existentes nos permiten afirmarlo. Por ejemplo, la excelente biblioteca, para la época; los estudios en latín avanzados, y el estudio de las humanidades. Además, el Colegio de Mérida “como el resto de sus establecimientos estaban bajo la autoridad del Rector, que presidía la Consulta y a quien debían obediencia los miembros de la comunidad jesuítica.”²⁸¹

En efecto, los jesuitas fundaron el Colegio de San Francisco Javier en Mérida en 1629,²⁸² sin embargo, “el proyecto del plantel jesuítico emeritense surgió antes de que se radicaran los jesuitas en la ciudad, cuando la Congregación Provincial de la provincia del Nuevo Reino, realizada en Bogotá en 1626, le pedía al pager general de la Orden la conversión del permiso de fundación otorgado a Trujillo en beneficio de Mérida, apoyándose en la promisión de bienes que había hecho el Licenciado Buenaventura de la Peña. (...) *Un año después se hizo la solicitud formal de fundar el colegio de Mérida por la representación de la Compañía de Jesús de la Provincia del Nuevo reino en octubre de 1627.*”²⁸³

También Jaime Torres coincide en que esta fundación puede entenderse como “el resultado, en la Provincia de Caracas, del proceso de expansión religiosa y económica de la Compañía de Jesús iniciado en 1589 en Santa Fe de Bogotá. Tres religiosos desembarcaron ese año en Cartagena; en 1590 estaban ya instalados en Bogotá y en 1604 iniciaron la enseñanza con el propósito de fundar

²⁸⁰ El primer jesuita llegó a la Nueva Granada en 1594 y en 1602 ya estaba autorizada la Compañía de Jesús; ésta será el eje generador de los Colegios de Honda, Mompo, Mérida, Pamplona, y Popayán.

²⁸¹ Samudio, Edda., Del Rey Fajardo, J., y Briceño Jáuregui, M. (2003) El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial. Tomo I., p. 180

²⁸² Cfr. Samudio, Edda. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) La Pedagogía Jesuítica en Venezuela., p. 530

²⁸³ Idem., p. 17

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

un Colegio en Santa Fe, desarrollando una amplia labor misional. En el primer cuarto del siglo XVII, esta instalación inicial se consolidó. Con no más de 100 sujetos en 1616, en 1622 la Compañía recibía confirmación oficial a través de una Real Cédula para conceder el título de Doctor y en 1625 se fundaba el Colegio de Pamplona en el piedemonte andino, a orillas del Lago de Maracaibo. En 1628, se entregaba al clero secular la exitosa administración de cuatro doctrinas de indios, recibidas tres años antes, ubicadas en el piedemonte orientado hacia los vastos territorios de los Llanos de Casanare.”²⁸⁴

Los jesuitas seguramente amparados en la real cédula de Felipe II, expedida en El Escorial el 20 de mayo de 1578, proyectaron en estas tierras su carisma de la evangelización y enseñanza de la *Ratio Studiorum*, pues el mandato real exigía que "se juntasen en pueblos y en ellos hiciesen iglesias y donde hubiese sacerdotes y religiosos que los enseñen, porque con esto se podrían entender en su doctrina y vivirían en concierto y política."²⁸⁵

El principal carisma de los jesuitas no fue precisamente la predicación de la fe, pero no pasó mucho tiempo sin que se unieran la enseñanza y el evangelio, pues la lectura del catecismo no podía realizarse sin el conocimiento elemental del

²⁸⁴ Torres Sánchez, Jaime. (2001) *Haciendas y Posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela. El Colegio de Caracas en el siglo XVIII* Sevilla: Universidad de Sevilla-Escuela de Estudios Hispanoamericanos-Diputación de Sevilla. Tesis Doctoral en Historia defendida en la Universidad de Sevilla., p. 1

²⁸⁵ Cfr. Encinas, D. (1791) *Recopilación de las Leyes de los Reinos de las Indias*. IV, pp.273- 274. Citado por Carrocera, B. (1972, noviembre 13 al 18) "La Cristianización de Venezuela durante el período hispánico." Iguales órdenes fueron enunciadas por Felipe III y Felipe IV, pero sobre todo fueron dadas a conocer en el Nuevo Mundo a través del Concilio Provincial Dominicano que decía: "enseña la experiencia y es sentencia común de los teólogos y confesores, que los neófitos se encuentran en evidente peligro de salvación cuando viven solos en los campos y fuera de la comunión de los cristianos, porque allí ni pueden aprender lo necesario para su alma ni pueden ser ayudados con el remedio de los Sacramentos." Cfr. Armellada, C. (1970) *Actas del Concilio Provincial Dominicano (1622-1623)*, p. 108. Citado por Carrocera, B. (1972, noviembre 13 al 18) "La Cristianización de Venezuela durante el período hispánico."

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

abecedario. El contenido de esa catequesis e instrucción, según De Carrocera (1972): “venía en cierto modo ya determinado por los Concilios de Lima (..) que mandaba a los sacerdotes que no eran justamente misioneros, encargados de instruir a los indios (...) Y en el II Concilio también de Lima se prescribía asimismo a los curas encargados de los indios que todos los domingos y días de fiesta solemnes enseñasen en la Iglesia a los mismos en su lengua vulgar.”²⁸⁶

De manera que posiblemente uno de los textos de enseñanza en el Colegio de Mérida fue el Catecismo Limense. Desde el siglo XVI el proceso de la enseñanza fue abordado a través de cartillas o catecismos, en el primer Sínodo Santaferense (1556) el Ilustrísimo Señor Juan de Barrios ordena que se enseñe la doctrina por la denominada Cartilla Castellana; los que se preparaban para el bautismo eran adoctrinados con tratados como: *De Catechizandis Rudibus* de San Agustín, el *Paedagogus* de Clemente de Alejandría y las Catequesis de San Cirilo.

También pudieron ser los catecismos utilizados en el Nuevo Reino de Granada, entre ellos podemos contar: 1. El Catecismo de fray Dionisio de Sanctis (1574-1578) Obispo de Cartagena de Indias. 2. Catecismo del Ilustrísimo Señor Fr. Luis Zapata de Cárdenas. (1576). 3. El Catecismo del bachiller Miguel de Espejo (1539-1591). 4. El Catecismo del Ilustrísimo Señor Agustín de la Coruña, Obispo de Popayán (1562-1592). 5. El Catecismo del Ilustrísimo Señor Bartolomé Lobo Guerrero, quien en 1606 ordena que se adoctrine según el Catecismo de Lima. El Arzobispo Lobo confió al padre Dadey (1574-1660) la traducción del catecismo limense a la lengua Chibcha. A este siguieron las versiones del Padre Vicente Mallol; el Catecismo del Ilustrísimo Señor Fernando Aris de Ugarte (1625); y el Catecismo del Padre Francisco de la Cruz (1657).

²⁸⁶ Carrocera, Buenaventura. (1972) Ob. Cit., p. 231. También Cfr. Determinaciones del I Concilio de Lima (1551-1552), Constitución 1º, en Vargas Ugarte, R. (1951) Concilios Limenses (1551-

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En relación al diseño curricular en el Colegio de Mérida podemos decir que se inspiró en la tradición medieval de la Schola interior, en donde se desarrollaba una instrucción apegada a la disciplina rígida, el látigo, el ayuno, el calabozo y el suplicio. El programa de los estudios estaba dirigido fundamentalmente al estudio del latín y las siete artes liberales, de las cuales eran preferidas las cátedras que componían el trivium (gramática, dialéctica, retórica); “pensamos que en Mérida también se vivió ese proceso y la presencia de Nebrija, puente entre el latín y el castellano, así como la de Baltasar Gracián con su *Agudeza y Arte de ingenio* nos acercan al alma del aprendizaje de la lengua de castilla.”²⁸⁷ Las cátedras del cuadrivium: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, tuvieron una significación moderada, aún cuando para los jesuitas la racionalidad matemática fue determinante, hasta el punto de ser punto de divergencia entre los jesuitas latinos y los centroeuropeos.²⁸⁸

Pero hay que reconocer que el principal aporte de este sistema formativo fue valorar el trabajo manual de la educación, lo cual implicaba el cultivo de la tierra que era ejercido fundamentalmente por la mano esclava, aspecto que puede constatarse con la productividad de las haciendas y posesiones. Introdujeron igualmente las técnicas y procedimientos para la talla y la pintura.²⁸⁹

1.2. La historia de los conventos de Mérida

1772).

²⁸⁷ Samudio et Al. (2003) Op. Cit., p. x

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ Testimonio del magistral dominio del escoplo y el pincel es la extraordinaria muestra pictórica que se conserva en el Museo Arquidiocesano de Mérida.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La reconstrucción de una historia de los conventos como antecedente en la historia de las universidades es fundamental. Actualmente la línea de investigación que reconstruye la Historia de la Universidad de los Andes tomando como antecedente remoto los antiguos conventos coloniales es llevada a cabo por Oneiver Arturo Araque²⁹⁰, especialmente en la elaboración del catálogo del Fondo Conventos del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes (AHULA), bajo la orientación de la profesora Ana Hilda Duque en su condición de Directora del AHULA; al respecto afirma: “ en la vida colonial merideña estuvieron presentes los religiosos Dominicos, Agustinos, Franciscanos, Clarisas, Hermanos de San Juan de Dios y Jesuitas. Todos, con excepción de estos últimos, pertenecen a una categoría conocida como órdenes mendicantes”²⁹¹.

1.2.1. Los Dominicos, el Convento de San Vicente Ferrer (1567).

Los dominicos fueron los primeros en llegar a la ciudad de los Caballeros de Mérida, provenientes de la Nueva Granada²⁹², específicamente del centro misional de Pamplona; “uno de los dominicos que participó en esta expedición conquistadora fue Fray Alonso de Adrada, con el cargo de capellán, a quien se le otorgó el título de Prior del primer convento fundado en la ciudad de Mérida en 1557, llamado Convento de San Vicente Ferrer. El Padre Adrada formó la primera comunidad de religiosos Dominicos junto a Fray Alonso de Ortega, Fray Juan de Rioja, Fray Luis Maldonado y Fray Pedro de Castro.”²⁹³ Junto a la labor

²⁹⁰ Araque, Oneiver. (2004) Conventos Coloniales de Mérida 1591-1886. (Catálogo) ULA-Mérida. (Edición en homenaje al 219 aniversario de la Casa de Estudios de Fray Ramos de Lora, matriz fecunda de nuestra Alma Mater.)

²⁹¹ Duque, Ana (2004) Presentación en: Araque, O (2004) Conventos coloniales de Mérida. p. XII.

²⁹² Cfr. Rengel, F. (1967) Los Dominicos en Mérida de Venezuela.

²⁹³ Araque, Oneiver. (2004) Op. Cit. XXXIV. Como dato curioso Fray Alonso de Adrada estuvo en la fundación de la ciudad de Mérida en 1558. No hay que confundir a Fray Alonso de Adrada con Fray Rodrigo de Adrada, quien había acompañado a Fray Bartolomé de las Casas y que también estuvo en la ciudad de Mérida. El misionero Rodrigo de Adrada fue Prior del Convento San

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

evangelizadora estaba la educativa, “pues extendieron por estas comarcas andinas las primeras enseñanzas científicas y de la predicación religiosa cooperando así al Ministerio parroquial del clero secular.”²⁹⁴ Este detalle es singular por la siembra de los primeros andamios mentales en materia educativa formal. Esta labor se extendió a lo largo de 279 años, pues “estuvieron ininterrumpidamente desde 1558 hasta 1837 cuando sus rentas y bienes pasaron a la Universidad de los Andes.”²⁹⁵ Esta es una demostración de la deuda de la Universidad con la Orden Dominicana, pues las instituciones no se construyen solo por decretos sino con el trabajo en la historia lenta.

1. 2.2. La Orden de San Agustín y el Convento de San Juan Evangelista (1591).

La Orden agustiniana en Venezuela, y en particular, en la ciudad de Mérida tiene su origen en el Nuevo Reino de Granada, pues como sabemos el Obispado de Santafé de Bogotá tenía jurisdicción sobre la parte de los andes venezolanos, gracias al Corregimiento de Tunja; “para finales del siglo XVI, la Arquidiócesis de Santa Fe de Bogotá, tenía unas 36 doctrinas y 60 pueblos (...) de los cuales 16 estaban en lo que hoy es Venezuela formando ocho doctrinas: seis dependientes del Convento de Mérida y dos de San Cristóbal.”²⁹⁶ La Orden agustiniana se instala definitivamente en Mérida en el Convento de San Juan Evangelista, gracias a la provisión concedida por el Gobernador y Capitán General del Nuevo Reino de Granada, Antonio González al Visitador Fray Juan de Velasco el 28 de noviembre

Vicente Ferrer. (Cfr. Bueno Espinar, A. “Convento de San Vicente Ferrer”, en Los Dominicos en Venezuela. (On Line). <http://www.iglesia.org.ve>

²⁹⁴ AAM. Sección 45B. Libros Varios. Catedral. Historia-ciudad 1559-1842. Citado por Araque, (2004) Op. Cit. P. XXVI

²⁹⁵ Araque, O. Op Cit. P. XXXVIII.

²⁹⁶ Campo del Pozo, F. (1979) Los agustinos en la evangelización de Venezuela. p. 65

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de 1591, siendo el primero de Venezuela.²⁹⁷ También la Orden agustiniana fue albacea de la Universidad de los Andes, pues: “el convento quedó definitivamente extinguido en tiempo de la Gran Colombia por falta de religiosos. Sus rentas bienes pasaron al Gobierno de Mérida y en 1843 a la Universidad de Mérida, tal como se registra en libros de inventarios y rentas que resguarda el Archivo Histórico de la Universidad de los Andes.”²⁹⁸

1.2.3. El Colegio-Seminario de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida (1785)

El 29 de marzo de 1785, el Obispo de Mérida de Maracaibo Fray Juan Ramos de Lora, elaboró las Constituciones; el 9 de mayo de 1786, comunicó al Rey que había resuelto destinar el Convento de Franciscanos para un Colegio; el 14 de septiembre el Monarca aprobó el Seminario Conciliar. El Obispo oficio entonces al Virrey de Santa Fe, que era el Arzobispo Don Antonio Caballero y Góngora, y al Capitán General de Venezuela, Don Juan Guillelmi, para ponerlos al tanto. El 20 de marzo de 1789, el Rey aprobó la Real Cédula en la que acredita la institución con el nombre de Real Seminario de San Buenaventura, afiliado a la Universidad de Caracas en lo relativo a grados.

Pero, dos tesis se disputan su origen histórico; una, la que sostiene que *Las Constituciones* de 1785, de fray Ramos de Lora, representan la génesis de la

²⁹⁷ Puede complementarse esta parte con el trabajo realizado por Samudio, E. (1985) *La Cofradía de Criollas de Mérida. Siglo XVI. Boletín Antropológico*, No 8, Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes, Mérida. También el trabajo de Campo del Pozo (1968) *Historia documentada de los Agustinos en Venezuela durante la época colonial*. ANH: Caracas

²⁹⁸ Araque, O, (2004) *Op.Cit.*, p. L. También puede consultarse Archivo Histórico de la Universidad de los Andes (AHULA) Volumen CXXXIV. *Inventarios del Edificio. Aposentos, enseres, archivo. (1936-1907). Folio 109 y vto. Volumen LXXXIII. Rentas sobre bienes y cuentas 1836-1869. s/f. Tulio Febres Cordero. (1991) Obras Completas (Segunda edición). Tomo IV, p. 63.*

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Universidad de los Andes; y otra, la que ubica en 1810 la fecha genitora. A nuestro parecer, el problema de fondo se debe a una disputa más de tinte ideológico que histórico. Para decirlo con palabras de Batjin, son dispositivos en disputa que ubican su centro de gravedad en la siguiente tesis: si acreditáramos la fecha de 1785 estaríamos en presencia de una Universidad de corte colonial en maridaje con las ideas conservadoras del paradigma aristotélico-tomista; y si tomamos como referencia el 21 de septiembre de 1810, estaríamos en presencia de una Universidad de corte republicano, alineada en una visión más progresista, patriótica, e influenciada por el paradigma emergente inductivo-experimental. Incluso llevaría la impronta de ser la primera Universidad Republicana de América Latina. Pero la historia no se escribe en subjuntivo. Pasaron muchos años entre ésta declaración y Universidad Republicana formulada por Bolívar en 1827. Por tanto, debemos remitirnos al documento-monumento. Tampoco es cierto que el antiguo Colegio-Seminario fuera del todo retrógrado ni que la emergente declaración de 1810 convirtiera de un solo golpe en progresista a la Universidad.

La presencia de un nuevo paradigma educativo no significa el desplazamiento radical del anterior; de hecho, podemos hablar de coexistencia de paradigmas: uno emergente y otro decadente. La Ilustración representa el paradigma emergente, en sus principios y acción está el germen de una nueva racionalidad que tiene por cimiento las leyes y las luces. Las luces representan el saber, el conocimiento y por ende la educación como centro de la vida social. En España y sus colonias, comenta Juan Manuel Santana, "en el momento en que Carlos III sube al trono, la educación en los dominios de la Corona no se consideraba como un servicio público. En la organización y distribución de las escuelas y colegios predomina la mayor anarquía. El Monarca y sus ministros, acorde con su política educativa se proponen intervenir y lo hacen. Pero no se pretendía ni interesaba, apartar totalmente a la Iglesia, podemos comprobar cómo a

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

pesar de los intentos secularizadores efectuados por las corporaciones locales, siguen los religiosos presidiendo los centros benéficos y educativos. Durante la ilustración, en el período borbónico, empieza a acelerarse el proceso secularizador de prácticamente todas las áreas del Estado, afectando indudablemente a la Enseñanza como pilar fundamental en la reproducción ideológica"²⁹⁹.

El Estado español reordena las políticas acerca de la economía y la administración, pues el objeto era convertir los reinos de ultramar en verdaderas colonias que produjeran el máximo de ingresos para la metrópoli convirtiendo a los reinos de Indias en un verdadero imperio económico. Eso implicaba no sólo modificar los impuestos sino aumentar la producción económica mediante la introducción de cambios técnicos en la producción, y eso significaba modificar los criterios acerca de la educación.

Por otra parte, si tomamos en cuenta el criterio que se sigue en otros espacios académicos en relación a la línea de investigación: Historia de la Universidad Latinoamericana³⁰⁰ diremos que el origen de la universidad colonial se emparenta con la herencia medieval de las antiguas universidades de Salamanca, Sigüenza, Alcalá de Henares, e incluso se remontan a las tesis de Alfonso X El Sabio (1221-1284). La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada nos permite ratificar esa tesis, a partir del trabajo de Manuel Casado Arboniés (2000)³⁰¹

²⁹⁹ Santana, J. M., Monzón, M. (1994) "La Iglesia en la Instrucción Pública Canaria del siglo XVIII", p. 523

³⁰⁰ Cfr. Soto Arango, D. (1998) (Edit) Historia de la Universidad Colombiana, tomo I.

³⁰¹ Cfr. Casado Arboniés, Manuel (2000) "La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada: Santa Fe de Bogotá en la carrera administrativa de algunos universitarios alcaínos (época colonial)" en Soto Arango (Editora) (2000) Estudios sobre historia de la educación latinoamericana.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

2. Herencia alcalaína de las constituciones del Colegio Seminario de San Buenaventura de Los Caballeros de Mérida

España, y el caso de Alcalá es en ese sentido paradigmático, llevó a América también la organización universitaria, la experiencia secular de Universidades como Salamanca, Valladolid y otras, trasplantando un modelo de gestión académica que se aplicó y evolucionó de formas distintas, pero cuya base fue en muchos casos netamente alcalaíno, por lo que el saber y las luces de estudiantes y profesores de Alcalá contribuyeron a la formación de la sociedad americana.

Por tanto, podemos afirmar que la fundación de Universidades y Colegios en América fue un hecho histórico y un fenómeno cultural de primera magnitud desde el primer tercio del siglo XVI y hasta el primer cuarto del siglo XIX cuando se aboca al proceso de Independencia de la Corona española.

Desde 1538, fecha de la implantación de la primera institución de enseñanza superior en la ciudad de Santo Domingo en la Isla Española, -a partir de un primer estudio allí establecido por la Orden de Predicadores-, hasta 1812, año en que las Cortes de Cádiz erigieron la última universidad en León de Nicaragua, -sobre la base de un Seminario tridentino-, más de treinta universidades americanas expidieron los títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor, en Artes, Teología o Derecho.

Destaquemos ahora desde la perspectiva histórica a aquellas en las que la presencia de Alcalá se manifestó de alguna forma, -modelo, estudiantes y profesores-, ocho en total (Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad de La Habana, Universidad de Oriente, Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Córdoba, Colegio Mayor de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Nuestra Señora del Rosario de Santafé de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana), junto a las dos grandes universidades regias (Universidad Nacional Autónoma de México y Pontificia Universidad Católica del Perú), sin olvidar las buenas relaciones que hoy en día se mantienen desde la Universidad de Alcalá con sus herederas, desde la primera a la última de las fundadas en América, la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua respectivamente³⁰².

Así, Santo Domingo, sede de la primera Audiencia y la primera catedral americanas, fue también la receptora de la primera universidad. La Universidad de Santo Domingo, fundada por los dominicos, fue erigida por Bula expedida por Paulo III el 28 de octubre de 1538, previa súplica de la Orden de Predicadores a partir del estudio general que los dominicos ya tenían establecido en Santo Domingo, y con ella se iniciaba el traslado del modelo universitario hispano a tierras americanas. El ambiente de estudio fue obra de los primeros dominicos que pasaron a América, a partir de 1510, procedentes del Convento de San Esteban de Salamanca, incorporado a la Universidad de Salamanca desde sus orígenes, por lo que simultanearán su labor evangelizadora con su preocupación por la enseñanza, y por la escasez de profesorado colaboraron en la docencia los religiosos dominicos que pasaban rumbo a Tierra Firme. Comenzó a funcionar modestamente, pero la falta de recursos no impidió que se convirtiera en el centro de atracción estudiantil de la Isla, de las demás Antillas y de Tierra Firme.

La Universidad de Santo Domingo quedó constituida no al estilo de las universidades mayores y oficiales, especialmente Alcalá y Salamanca, -y como luego lo fueron Lima y México, las más regias y fieles a la Corona-, y sí con un

³⁰² Casado Arboniés, Manuel: “Alcalá y las universidades históricas hispanoamericanas”. *La Fundación. Revista de la Fundación General de la Universidad de Alcalá*, 4 (Diciembre, 2001),

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

carácter más propio de universidad menor. Sin embargo, la fundación y desarrollo de la Universidad de Santo Domingo se realiza sin olvidar el modelo alcalaíno y el patrón salmantino³⁰³. Los dominicos en su petición al Papa invocan como primer modelo a Alcalá, y no olvidan a Salamanca, nombrada en segundo término, y conforme a ellas quieren otorgar los grados y piden todos sus privilegios, que paulatinamente le serían concedidos a otras universidades americanas.

La Pontificia Universidad de Santo Domingo, también Real, como Universidad de Santo Tomás de Aquino se reorganizó y elaboró nuevos estatutos sobre sus tradicionales costumbres, cimentadas en la herencia alcalaína y salmantina según reza su bula de fundación. Los estatutos en los que aparece por primera con la denominación de Universidad de Santo Tomás de Aquino se aprobaron por Real Cédula del 26 de Enero de 1754; son los más antiguos conocidos, habiendo regido hasta entonces muy probablemente la *ratio studiorum* de la Orden de Predicadores, junto a las prácticas de otras universidades, especialmente las de Alcalá y Salamanca, cuyo modelo y privilegios le habían sido otorgados por la bula fundacional.

Por su parte, la Universidad de Caracas también nació real (1721) y pontificia (1722), fundada conforme a la Universidad de Santo Domingo y con sus privilegios, pero su legislación no se inspiró en ella ni en la de La Habana. Recibe

p. 19.

³⁰³ Cfr. Alonso Marañón, Pedro Manuel (1994) "Los Estudios Superiores en Santo Domingo durante el período colonial. Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión", *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 11 (1994), p. 65-108.

(1996) "La Universidad de Santo Domingo, decana de América, y su filiación constitucional hispánica", *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 13, p. 593-614.

(2000) "El modelo organizativo de la primera universidad de América. Salamanca, Sigüenza y Alcalá en Santo Domingo". En RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (Editor): *Las universidades hispánicas de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal. I. Siglos XVI-XVII*. Salamanca, p. 39-59.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

influjos de Alcalá y Salamanca, pero también de Lima, y de hecho su legislación influyó en las dos universidades antillanas, mientras que la figura del Cancelario de Caracas sigue en todo las prácticas de Salamanca.

Para la elaboración de sus Constituciones y Estatutos, los dominicos de la Universidad de La Habana no pudieron contar, -tampoco pudo ser en el caso de la Universidad de Caracas-, con el ejemplar de la Universidad de Santo Domingo, por lo que procedieron a elaborarlos conforme a lo dispuesto en los documentos fundacionales, es decir, a partir de las Constituciones de la Universidad de Alcalá y a las prácticas propias de la Universidad de Santo Domingo, pero teniendo en cuenta las condiciones y necesidades particulares de La Habana.

Así, la Universidad de Caracas³⁰⁴, aunque imitó las prácticas de Santo Domingo, a la hora de redactar sus Constituciones obtuvo un resultado distinto al de Santo Domingo y al de La Habana. Al frente de una comisión de juristas, Escalona ayudó a la composición del cuerpo constitucional de la Universidad de Caracas, utilizando posiblemente como fuentes de inspiración las constituciones y estatutos de la Universidad de Salamanca y las de Alcalá, y también los estatutos de México y de Lima. El elaborado texto constitucional, que consta de 29 títulos, con párrafos sin numerar, fue aprobado por Real Cédula del 8 de mayo de 1727 y se imprimió en Madrid ese mismo año.

En el siglo XIX se fundan en América las últimas universidades de la mano de la Corona española: la Universidad de Mérida en Venezuela, que nació

³⁰⁴ Leal, Ildelfonso (1981) *Historia de la Universidad Central de Venezuela (UCV)*. Caracas, p. 21-118.

Ferrero Micó, Remedios (1994) "La universidad en Venezuela durante el período colonial. Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión". *Estudios de Historia social y Económica de América*, 11, p. 109-122.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

episcopal, en el seminario tridentino, con facultad real para otorgar grados (1806), pero sin autorización para llamarse propiamente universidad. Y la de León de Nicaragua nació también oficial y pública (1812), con base en el seminario conciliar y con adopción de las constituciones de la Universidad de Guatemala, siendo la última que se erigió antes de la Independencia³⁰⁵.

La Universidad de los Andes se remonta a las Constituciones (1785) y se puede constatar que Ramos de Lora siguió las Tesis de Alfonso, el Sabio, en particular las disposiciones que sobre los estudios superiores o Universidades contienen las Siete Partidas. La Siete Partidas del sabio rey Alfonso el Nono, glosan en la primera Ley la primigenia definición de Universidad, y diferencia entre el Estudio General que tenía la particularidad de ser establecidos por el mandato del Papa y Rey; y los Estudios Particulares, que podían ser establecidos por maestros en alguna villa. De manera que no cabe ninguna duda acerca del origen universitario del antiguo Colegio-Seminario de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida. De hecho, la Escuela de Primeras Letras fue decretada el 22 de julio de 1810, como un espacio adjunto a la Universidad. No cometemos anacronismos históricos al sostener el 29 de marzo de 1785 como fecha primigenia de la Universidad de los Andes, pues cuando el primer Obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo Fray Juan Ramos de Lora elaboró las Constituciones concibió esta condición.

El incipiente seminario también se guiaba por las constituciones de la Universidad de Caracas, principalmente en lo relativo a matrículas, pruebas de cursos y actos literarios, cuya filiación y agregación a la misma, por disposición

³⁰⁵ González Rodríguez, Jaime (1994) “La universidad centroamericana durante el periodo colonial”. *Estudios de Historia social y Económica de América*, 11 (1994), p. 51-63.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

real, reconocían. El deán licenciado Francisco Javier de Irastorza dio el primer paso para la transformación del seminario en universidad, por eso se le considera como precursor de la fundación universitaria. Como gobernador del obispado y vicario capitular, ordena en auto de 9 de enero de 1800 que se envíe representación al Rey para que otorgue la real cédula fundacional, se solicite la confirmación pontificia y se elaboren las constituciones, rigiéndose mientras tanto por las constituciones de la Universidad de Caracas. En este auto en que promueven la erección universitaria comienza Irastorza refiriéndose al carácter de filiación del seminario con respecto a la caraqueña.

Poco después, en su carta al rey de 1 de mayo de 1800 insiste para que conceda la real cédula de erección de universidad, con todos los privilegios de las demás universidades del Reino, en definitiva los de Alcalá y Salamanca, que fueron siempre los ambicionados y otorgados. El Rey autorizó la concesión de grados, y en el gran empeño por la erección del seminario en universidad se logró al fin que Carlos IV expidiera la real cédula del 18 de junio de 1806, por la que se le concede facultad para otorgar grados en filosofía, teología y derecho canónico, a la vez que lo afiliaba a la Real y Pontificia Universidad de Santafé de Bogotá en cuanto a los demás grados en otras facultades, como ya lo estaba a la Universidad de Caracas. La Corona se expresa en estos términos:

Con el fin de remover los inconvenientes de que los colegiales, y cursantes de este seminario tengan que pasar a recibir los grados mayores y menores en Filosofía, Teología y Cánones, y no en Derecho Civil, teniendo su valor como si fueran recibidos en las referidas Universidades, precediendo a los cursos correspondientes, y el examen de los Catedráticos del mismo Colegio bajo vuestra autoridad, y la del Presidente Gobernador y Capitán General de Caracas, con

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

asistencia de los sujetos que nombraran para dichos actos, conforme al método que se observa respecto de ellos en Caracas³⁰⁶.

El Rey hace el recuento de la lucha y trámites en pro de la fundación, pero no hace mención expresa de la palabra universidad, objeto de la rivalidad con Maracaibo. Sin embargo, estaba inicialmente concedida la erección universitaria, y ésta era la intención regia, al otorgar al Colegio-Seminario la facultad para conferir grados, y con la misma categoría que a los de las universidades de Caracas y Santafé de Bogotá, a las que está afiliado.

Haciendo una secuencia de los datos históricos nos damos cuenta de que sí existía en la mente del prelado el transformar el Colegio en Seminario Tridentino, y de éste a la Universidad solo fue un problema de trámites burocráticos. Veamos: El 9 de mayo de 1786 comunicó al Rey que había resuelto destinar el Convento de Franciscanos para un Colegio, y el 14 de septiembre el Monarca aprobó el Seminario Conciliar en el Convento suprimido que fue de los Franciscanos. Luego, el Obispo oficio al Virrey de Santafé, el Arzobispo Don Antonio Caballero y Góngora, y al Capitán General de Venezuela, Don Juan Guillelmi, para ponerlos al tanto. El 20 de marzo de 1789, el Rey aprobó la Real Cédula que acreditaba la institución con el nombre de Real Seminario de San Buenaventura, afiliado a la Universidad de Caracas en lo relativo a grados; esta gracia además de la acreditación permitió generar un sentimiento colectivo de soberanía; pues para hacer estudios superiores los andinos tenían que trasladarse a Santafé de Bogotá fundamentalmente.

³⁰⁶ García CHuecos, Héctor (1963): El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida (1785-1810). Contribución al estudio de la cultura intelectual de Venezuela durante el régimen español. Caracas, p. 102.

Chalraud Cardona, Eloi (1966) Historia de la Universidad de los Andes. Tomo I. Mérida (Venezuela), p. 391-392.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El 18 de junio de 1806, se expide en Aranjuez la Real Cédula que concede al Seminario de San Buenaventura la facultad para estudios generales y grados. La solicitud se remonta al 1 de mayo de 1800, cuando el Dean, Don Francisco Xavier de Irastrosa (sic) hizo la solicitud para que se concediera el establecimiento de una Universidad en dicho Colegio-Seminario con facultad de conferir los grados mayores y menores. De manera que *Las Constituciones* (1785) representan el camino inicial en la consolidación del "Seminario de San Buenaventura y de la Universidad de los Andes, glorias bicentenarias de la ciudad y de la región".³⁰⁷

Pero todas ellas siguen siendo universidades que no han sufrido un cambio substancial en su organización interna, ya que prácticamente continúan con el sistema tradicional, -salvo algunas modificaciones exigidas por los nuevos tiempos y el nuevo gobierno universitario-, conservando la figura del Rector como cabeza única de la institución, cargo que recobra todo su relieve e importancia, con el paradigma del "todopoderoso" Rector de Alcalá, manteniendo sin embargo algo perdido para siempre en Alcalá, el interés y el respeto por el estudio de la teología.

Podemos decir con toda propiedad y certeza, a la luz del recorrido histórico que hemos hecho, que hay un influjo y proyección alcalaínos, directo e indirecto, en algunas de las más importantes universidades americanas, quedando configuradas las líneas de proyección de Alcalá de la siguiente forma: Alcalá-Santo Domingo, Alcalá-La Habana, Santo Domingo-La Habana y también La Habana-Santo Domingo, y Santo Domingo-Caracas; y Caracas-Mérida. Estos influjos se refieren especialmente a sus estudiantes y profesores, a la legislación y al goce de privilegios.

³⁰⁷ Porras Cardozo, B. (1992) El Ciclo vital de Fray Juan Ramos de Lora., pp. 104-105.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La proyección de la Universidad de Alcalá en América, especialmente en las universidades de Santo Domingo, Caracas³⁰⁸ y Mérida, La Habana y Santiago de Cuba, y Córdoba de Tucumán, está documentada en una realidad histórica objetiva, por lo que también podemos afirmar con toda justicia y verdad que la Universidad de Alcalá actuó como educadora y forjadora del acervo cultural americano, ya que se proyectaron su imagen, su modelo y sus estudiantes y profesores para transmitir no sólo una pedagogía colegial, sino un verdadero mensaje docente.

3. La institucionalización de la línea de investigación de la Historia de la Universidad de Los Andes

El paso más importante en la sistematización de la línea de investigación: Historia de la Universidad de los Andes lo encontramos el 29 de marzo de 1963, cuando el Rector Pedro Rincón Gutiérrez decreta la edición de la Historia de la Universidad de los Andes, y designa al investigador Eloi Chalbaud Cardona como responsable. El resultado fue una colección intitulada: Historia de la Universidad de los Andes, en XII tomos.

³⁰⁸ Se ha constatado la presencia y el papel de los canarios en la Universidad de Alcalá y en la de Caracas. Ver Hernández G. Manuel Vicente; Casado, Manuel: “Estudiantes canarios en las universidades de Alcalá y Sigüenza durante el Antiguo Régimen y su proyección en América”. *Revista de Historia Canaria*, 186 (2004), p. 119-153. Hernández G. , Manuel: “Reforma ilustrada y emancipación nacional: el papel de los canarios en la Universidad de Caracas”. *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 9 (1992), p. 447-461.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El segundo paso, lo constituye el decreto de creación del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes de fecha 24 de febrero de 1999, siendo Rector Felipe Pachano Rivera y Secretario Léster Rodríguez Herrera.

El tercer elemento que enriquece las fuentes de la línea de investigación: Historia de la Universidad de los Andes, lo encontramos en el Archivo Arquidiocesano de Mérida. El AAM fue organizado en la década del sesenta del siglo pasado (s. XX) por el Pbro. Luis E. Cardona Meyer, actualmente es coordinado por la Lic (a) Ana Hilda Duque.

Y finalmente, el cuarto paso lo constituye la creación de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de los Andes. En especial a la realización de las Lecciones de Historia Universitaria, realizadas en el siguiente orden: las 1ras Lecciones el 9 de julio de 2004 con el Título: Origen y desarrollo de las universidades en Europa y América. Las 2das Lecciones realizadas el 3 diciembre de 2004 con el Título: Las primeras universidades de Venezuela. En esta oportunidad participaron como ponentes: Ildelfonso Leal (UCV), Alí López (ULA), Imelda Rincón (LUZ), e Iván Hurtado León (UC). Nuevamente en julio de 2006, la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, abrió un espacio de discusión con las III Lecciones de Historia Universitaria, las cuales congregaron a un numeroso grupo de estudiantes, docentes e investigadores, para reflexionar sobre los antecedentes de la educación superior en Mérida. Con la ponencia sobre la fundación del Colegio San Francisco Javier, el profesor Pascual Mora, del núcleo “Pedro Rincón Gutiérrez” del Táchira, abrió esta actividad.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

V PARTE

ILDEFONSO LEAL

Y LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN VENEZUELA

La historia de universidad en Venezuela en los últimos 50 años está indudablemente ligada a la historia académica del Dr. Ildefonso Leal, en particular la historia de la Universidad Central de Venezuela. Tendríamos que decir que después de la obra pionera del Dr. Caracciolo Parra León sobre el Archivo y la Universidad Central de Venezuela sus trabajos son pioneros en los estudios sistemáticos sobre la historia de la universidad, con sentido historiográfico y con método histórico. Obra que como él mismo reconoce fue iniciada precisamente gracias al consejo oportuno del entonces Decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, en 1958, el Dr. Mariano Picón Salas, quien lo envió a estudiar el doctorado en historia en la Universidad de Sevilla, y para que elaborara la tesis sobre la Historia de la Universidad Central de Venezuela. Allí en Sevilla se encuentra con grandes maestros, entre los que destaca al Dr. Antonio Muro; Dr. Jiménez Fernández y Dr. Guillermo Céspedes Castillo, quienes fueron fundamentales en su formación como historiador.

Pero por encima de todo, en su dimensión humana Ildefonso Leal es un ejemplo para las generaciones de investigadores de Venezuela; en este sentido Orlando Albornoz, condiscípulo, señala que es: “un ejemplo del *Scolar* inglés, trabajador, sencillo, humilde, y sumido en el trabajo intelectual: símbolo de la democracia venezolana.”

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La Historia de la Educación en/desde América Latina presenta dos grandes concepciones que se diferencian por el área específica de estudio y métodos aplicados a la investigación. El primer enfoque tiene una visión restringida de la Historia de la Educación vinculada al estudio de la Historia de lo escolar.

Esta visión coloca el centro de gravedad de la disciplina Historia de la Educación en el estudio de las prácticas pedagógicas, lo cual no sólo ha reducido su estudio a un pedagogicismo sino que conduce a visión hiperespecializada de la disciplina.

La segunda visión ubica la Historia de la Educación en la categoría de Historia Social, con un sentido de historia síntesis. En ese sentido la Historia de la Educación debe incorporar en sus análisis otras historias, puesto que al concebir la escuela como una de las instituciones encargadas de la preservación de la conciencia social y cultural, se le considera inserta en la matriz social de los pueblos y sociedades. Por eso, agregar el término "social" a la categoría Historia de la Educación no es redundante, puesto que se quiere hacer notar no el carácter social de la historia, que es de suyo, sino la necesidad de estudiar la Historia Social de la Educación, como dice Reinaldo Rojas (1995) con un sentido de: "Historia síntesis, historia global, concepción teórica y metodológica que asume el análisis histórico desde una perspectiva de totalidad. Como lo define Pierre Vilar, se trata de la reconstrucción, a través del tiempo, de las interacciones entre la producción material y todos los niveles de la actividad humana."³⁰⁹

De esa manera, la Historia Social de la Educación debe preocuparse por las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, pero

³⁰⁹ Rojas, R. (1995) Historia Social de la Región de Barquisimeto en el Tiempo Histórico Colonial (1530-1810)., pp. 17-18

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

al mismo tiempo debe preocuparse por las motivaciones, los hábitos, las costumbres, los imaginarios, y las intervenciones económicas, políticas y culturales; por esa razón debe ampliar la esfera de las dimensiones que estudia y, por tanto, de las disciplinas en que se apoya.

Esta vertiente de la Historia Social de la Educación ha encontrado campo fértil en la obra del Dr. Ildefonso Leal, al preocuparse por las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, pero al mismo tiempo al preocuparse por hacer una mirada de la historia “desde abajo” como dirían los estudiosos de la Escuela de Annales. Sus trabajos hoy son tan celebrados como cuando salieron a la luz hace más de 40 años. Por ejemplo su trabajo: (1962) “La Universidad de Caracas y los pardos” en el N° 15 de la Revista de Historia (UCV) ha sido retomado en las investigaciones realizadas en París por Carmen Bernard: “*Les noirs dans les mondes iberoamericaines.*” También Frederique Langue ha hecho lo propio en *L’Ecole des Hautes Etudes Sciences Sociales* - París, especialmente en su trabajo: “Desterrar el vicio y serenar las conciencias. Mendicidad y pobreza en la Caracas del S. XVIII.” Son trabajos que destacan su aporte sobre lo que llamaríamos su acercamiento a la historia de las mentalidades. El Dr. Leal amplió las dimensiones que estudia la historia de la educación, y, por tanto de las disciplinas en que se apoya.

También su obra es pionera al incorporar las herramientas venidas de la Escuela Annalista francesa, como la mentalidad educativa, y que ya formaba parte de los estudios históricos de la educación, y se discute tras la huella de Montaigne, Rabelais y Rousseau. Al interno de la Escuela de Annales ha sido precisamente Philippe Ariès (1960)³¹⁰ quien ha realizado estudios acerca de la mentalidad educativa en la Francia Moderna. Ariès ha reconstruido la vida familiar

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de la época, no conforme a los ensueños de los administradores y panegiristas de la Francia antigua, sino a través de sus realidades cotidianas.³¹¹ Esta fue una premisa fundamental a la hora de abordar mi tesis doctoral: Historia social de las mentalidades y de la educación en la vicaría foránea de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo.³¹² Se trata de potenciar una Historia Social de la Educación que tenga ciertas particularidades, como afirma Remo Fornaca (1978): "La historia de la pedagogía y de la educación no está limitada al área de las disciplinas especulativas y científicas, sino inserta en lo histórico-civil, histórico-económico, histórico-social, histórico-antropológico, conveniente para las fuertes ligazones existentes entre los fenómenos por ellos estudiados y reconstruidos y aquellos educativos (...) La historia de la pedagogía no puede reducirse a la reconstrucción de las ideas y de las praxis educativas de los grupos hegemónicos (...) sin tener en cuenta la estratificación y la intersección social e ideológica."³¹³

Su obra supera los enfoques unilaterales para reforzar con éxito la científicidad del discurso histórico. De esta manera, la nueva relación metodológica con la historia, ubica la historia de la educación no sólo como estudio las prácticas pedagógicas sino como el estudio de todas las prácticas, sean éstas: económico-sociales o mentales; pues todas determinan más a la educación que la escolaridad misma. Sin que por esto se diluya la disciplina, recordemos que la interdisciplinariedad no destruye los fundamentos sino los cercados. Una visión de la historia de la educación centrada en la práctica escolar sería simplista, pues la

³¹⁰ Ariès, Ph. (1960) *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*.

³¹¹ Mandrou, R. (1973) Francia en los siglos XVII y XVIII.

³¹² Cfr. Mora García, J. Pascual (2004) *La dama, el cura y el Maestro*. Consejo de Publicaciones de la ULA-Mérida.

³¹³ Fornaca, R. (1978) *La Investigación Histórico-Pedagógica*, pp. 15-18

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

educación trasciende lo escolar y se entremezcla con lo social, lo mental y lo cultural.

El caso de Ildefonso Leal es especialísimo en Venezuela. Pues forma parte de la generación pionera que inició la investigación sistemática en la Ciencia de la Historia, especialmente la Historia de la Educación, y dentro de está la línea de investigación sobre Historia de las Universidades, caso UCV; siendo pionero en crear la línea de investigación sobre Historia de las universidades en los Congreso Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana. La vida académica y de investigador del Dr. Ildefonso Leal es paralela al desarrollo de la disciplina historia de la educación en Venezuela. Podemos decir, sin menoscabo, que la Historia de la Educación maduró como disciplina tras su sombra académica.³¹⁴

Nos enseñó que tras el estudio de las bibliotecas y los libros se puede también hacer una lectura de la historia de la educación de un país. Antes que el programa Manes, de la UNED, don Ildefonso Leal³¹⁵ había iniciado el estudio de

³¹⁴ Un estudioso de la obra de Ildefonso Leal es José Marcial Ramos Guédez. Cfr. Ramos Guédez, Marcial (2000) Bibliografía de Ildefonso leal: Contribución, compilación bibliográfica, índices y selección de textos del autor. UCV. Caracas.

³¹⁵ Entre sus libros merece mencionarse: Leal, Ildefonso. (1963) La Universidad de Caracas y la guerra de Independencia; (1963) Historia de la Universidad de Caracas, 1721-1827; (1966) El Colegio de los Jesuitas de Mérida, 1628-1767; (1967) La Universidad de Caracas. 237 años de historia; (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, Época Colonial; (1970) El Claustro de la Universidad y su historia, 1771-1756; (1971) La Cultura venezolana en el siglo XVIII (1971); (1971) 250 años de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, 1721-1971; (1978) Libros y Bibliotecas en Venezuela Colonial, 1663-1767; (1978) El grado de bachiller en Artes de Andrés Bello; (1981) Historia de la Universidad Central de Venezuela, 1721-1981; (1983) La Universidad de Caracas en los años de Bolívar. Actas del Claustro Universitario., 1783-1830; (1985) El Siglo XVIII venezolano; (1985) El Correo de la Trinidad Española, el primer periódico publicado por Venezuela, 1789; (1985) Nuevas Crónicas de Historia de Venezuela; (1987) El siglo XVIII; (1993) La Casona de la Hacienda Ibarra; (1994) El Libro Parroquial más antiguo de Los Teques, 1777-1802; (1998) Nacimiento del Régimen Municipal de Los Teques. Actas del Cantón Guaicaipuro, 1853; (1999) A 100 años de Antonio Michelena; (2002) El Primer Periódico de Venezuela y el Panorama de la Cultura en el Siglo XVIII. Obra Compileria: (1964) Documentos del Real

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

los manuales escolares, las cartillas y los periódicos para indagar sobre cómo la historia de la educación sirvió de base en la conformación de la independencia y el Estado-nación venezolano.

Una lectura reposada del desarrollo de disciplina Historia de la Educación en Venezuela, con un estándar académico internacional, debe pasar por reconocer los esfuerzos pioneros realizados por Ildfonso Leal. En el primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHEL) que se realizó en Bogotá, entre el 2 y 6 de septiembre de 1992 lo encontramos encabezando la delegación Venezolana. Desde el primer momento Venezuela se sumo con presentación de ponencias, en esa oportunidad con el tema: “El primer Colegio de niñas educadas de Venezuela. El siglo XVIII.” Para desarrollar la línea de investigación de género, que para esa época era una novedad en los estudios de Historia de la Educación. Bien sabemos que los estudios de género se remontan a la década del sesenta, al interno de la tercera generación de la Escuela Analista francesa, con M. Perrot y G. Duby, pero era una novedad en los estudios sistemáticos de la historia de la educación en América Latina. Años más tarde se convertiría en una mesa permanente en los congresos. En Bogotá participó junto a la Generación fundadora de las cátedras de de Historia de la Educación en la UCV, entre ellos destacamos:

- Ildfonso Leal
- Gustavo Adolfo Ruiz
- Jesús Andrés Lasheras

Cedulario de Caracas; (1965) Cedulario de la Universidad de Caracas, 1721-1820; (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, época colonial; (1980) Ha muerto el Libertador; (1997) Los Teques, testimonios para su historia.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Magaldy Téllez
- Cesar Guzmán
- Leonardo Carvajal
- Carmen Elena Chacón

Aprovechando la presencia de la Colonia Colombiana y los miembros de Rudecolombia en este IV Congreso Internacional me voy a permitir un inciso para recordar que la obra investigación de Ildefonso Leal es paralela a los trabajos en Colombia de:

1. José Manuel Vergara y Vergara (1974) Historia de la literatura en la Nueva Granada, desde la conquista hasta la independencia (1538-1820).
2. Agustín Bohórquez Casallas (1956) La evolución educativa en Colombia.
3. José Manuel Vergara y Vergara (1974) Historia de la literatura en la Nueva Granada, desde la conquista hasta la independencia (1538-1820).
4. Jaime Jaramillo Uribe (1982) El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea.
5. Javier Ocampo López. (2001) Rafael Bernal Jiménez. Educador colombiano.

Continuemos con el desarrollo de los Congreso Iberoamericanos. En 1996, el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana fue organizado precisamente en Caracas (Venezuela); con un total de 15 simposios. En esta oportunidad el Dr. Ildefonso Leal formó parte del Comité Científico Nacional junto a: Rafael Fernández Heres, Jesús Andrés Lasheras, Imedlda Maldonado, Víctor Guédez, Pedro Felipe Ledesma; Orlando Albornoz, Aristides Medina Rubio, Rafael Strauss, India Ruiz, Luis Cipriano Rodríguez, José Miguel Cortazar,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Nacarid, Rodríguez, Marina Smeja, Mario Molins, Erick Núñez, Leonardo Carvajal, y Magaldy Téllez, que fue la Coordinadora general.

Por Venezuela destacamos los siguientes ponentes: Guillermo Luque, Humberto Ruiz Calderón, Luis Bravo Jáuregui, Nacarid Rodríguez, José Miguel Cortázar, María Egilda Castellano de Sjostrand, María Gomero León, Temístocles Salazar, Josefina Geanfelize de Medina, Magalis Pérez, Reinaldo Rojas, Luis E. Cortés Riera, Carmen Morales de Pérez, María Rodríguez Crespo, Jesús Andrés Lasheras, Marina Smeja, Aureliano Canchita, José Pascual Mora-García, Juan José Martín Frechilla, Sara Gheller, y Simón Escalona

En 1998, nos encontramos en el IV Congreso (CIHEL) en la ciudad de Santiago de Chile; la Sociedad Chilena de Historiadores de la Educación data de 1992, y el Volumen N° 1 de la Revista de Historia de la Educación es de 1995. Citamos los ponentes de Venezuela en este evento:

- Reinaldo Rojas
- José Pascual Mora-García
- José Sánchez Carreño
- José Miguel Cortázar
- María Egilda Castellano Sjostrand
- Marina Smeja Bertoncini
- Magaldy Téllez
- Salvador Palau del Río
- María Egilda Castellano
- Eduardo Medina Rubio
- Beatriz Lepage Soto
- Juan José Martín Frechilla

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Este mismo año viajamos al III Congreso de Historia de la Educación Colombiana (1998), realizado en Popayán-Colombia; donde por cierto la conferencia inaugural fue realizada por el representante de Venezuela: Jesús Andrés Lasheras. De esta manera se constata la constante vinculación de investigadores de Colombia y Venezuela. El mismo fue muy fructífero para establecer contactos académicos. Asistimos, además del conferencista inaugural, los siguientes ponentes: Reinaldo Rojas, José Raúl Dávila y José Pascual Mora-García. En ese preciso momento se realizó el primer diálogo institucional con Diana Soto Arango, coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación, adscrito al grupo interuniversitario de Educación Pública: Cauca, Cartagena, Caldas, Distrital Francisco José de Caldas, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Independientemente de las dificultades propias de los convenios interinstitucionales, es un verdadero ejemplo de comunidad discursiva que aparece con libros, con revistas, con líneas de investigación, con proyectos de investigación, que dieron origen a la Red Colombiana de Historia de la Educación Latinoamericana. En Popayán, también hicimos contactos académicos con Elio Fabio Gutiérrez, de la Universidad del Cauca, quien por cierto nos visitó en Venezuela para desarrollar un ciclo de conferencias en la Universidad de los Andes-Táchira y UPEL-IPB- Barquisimeto, al interno del Programa de Doctorado en Educación coordinado por Reinaldo Rojas.

Para el año 2001, la convocatoria del V Congreso (CIHEL) fue en la ciudad de San José (Costa Rica). La representación de Venezuela fue la siguiente:

- Luis Cortés Riera
- Reinaldo Rojas
- José Pascual Mora-García
- Oscar Abreu

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Iván Hurtado León
- Yolanda Aris

En esta oportunidad Venezuela hizo presencia en el presidium del Congreso, gracias a que en febrero de 2000 se había conformado el Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación, en Barquisimeto, coordinado por Reinaldo Rojas. Y nos propusimos realizar los Seminarios Nacionales de Historia de la Educación con miras a fusionar los investigadores en una corporación nacional.

Entre el 5 y 7 de octubre del año 2000, se realizó en Barquisimeto, el I Seminario Nacional en Historia de la Educación y la Pedagogía, en la que asistió como Conferencista Inaugural Pedro Alonso Marañón de la Universidad Alcalá de Henares (España), y miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Se efectuaron seis simposios, y cinco conferencias magistrales, para un total de 16 ponencias.

En el año 2002, se celebró el II Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, en Barquisimeto del 24 al 26 de octubre. En este evento la conferencia inaugural estuvo a cargo de José Pascual Mora-García de la Universidad de los Andes-Táchira, y miembro del Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación. El resultado se traduce en dos mesas y dos simposios, con participantes de diversas universidades y centros de investigación a nivel nacional para un total de 38 ponencias.

El año 2004 se realizó el III Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, en Barquisimeto-Venezuela. La conferencia inaugural estuvo a Cargo de Temístocles Salazar de la Universidad de los Andes-Táchira, y la conferencia de cierre, a cargo de José Pascual Mora-García. Hasta ese momento

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

ha sido el Seminario Nacional de Historia de la Educación más nutrido, con cinco mesas y un simposio; con una sumatoria de 45 ponencias. De Colombia asistió el investigador de Historia de la Educación Jorge Duarte Acero, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). La primera vez que participó Jorge Duarte Acero fue en el II Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía (2002) con la ponencia: Enseñanza de las instituciones de Educación Secundaria-Cátedra: Historia de Colombia. Época de la República- siglo XX. Gobierno del Presidente Rafael Reyes Prieto. Destacamos aquí que desde 30 de marzo de 2001, se había firmado una Carta de Intención entre el Rector Olmedo Vargas Hernández (UPTC) y Ángel Hernández Abreu (UPEL- Venezuela) para cooperación interinstitucional. A través del mismo se ha iniciado un programa de intercambio interinstitucional, que ha podido tener entre nosotros al hoy Dr. Jorge Duarte Acero. El Dr. Reinaldo Rojas fue jurado de su Tesis Doctoral.

Como puede evidenciarse la maduración de la disciplina en el contexto nacional se inició con el Dr. Ildefonso Leal y se ha mantenido a lo largo de los últimos 40 años, y en América Latina los esfuerzos se remontan a 1992.

Ese camino nos llevó al IV Seminario nacional de Historia de la Educación en Venezuela en 2006, evento que se desarrolló en simultaneo con el IV Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América, Cfr. www.congresohiedu4.com. La conferencia central estuvo a cargo Orlando Albornoz (profesor titular UCV, PPI Emérito).³¹⁶ En este congreso

³¹⁶ Una mirada crítica sobre el proceso de la universidad en Venezuela nos lo reporta Albornoz, en el título de la conferencia: “La Universidad Latinoamericana, entre Davos y Porto Alegre, error de origen, error de proceso.” Y en la misma puntualiza que: “el proceso histórico de la universidad en la región se han cometido errores de origen y proceso que caracterizan la actual universidad, genéricamente hablando. La universidad y la educación superior que opera en la región de América Latina y el Caribe desafían todo intento de generalización. Nuevas y antigua, pequeñas y grandes, mediocres y de excelencia en términos de calidad, pulcras y emn estado de semi abandono, ricas y

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

participaron 88 ponentes, en 8 mesas de trabajo.³¹⁷ Durante este acto se homenajeó al Dr. Ildefonso Leal con la Magna Orden de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación.

En el 2008, se programa el V Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, junto con el SIMPOSIO INTERNACIONAL sobre MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y REFORMA UNIVERSITARIA en homenaje al 90 Aniversario de la Reforma de Córdova y 80 Aniversario del Movimiento Estudiantil de 1928. Se realizó entre el 12 y el 14 de noviembre de 2008.

Y finalmente, como efecto demostración del trabajo de la Comunidad Discursiva Nacional Venezolana en el contexto internacional, durante el año 2008, participamos como profesor invitado por el Doctorado en Ciencia de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Cade Tunja, entre el 2 y 10 de marzo. En la cual desarrollamos tutorías y asesorías tesis a los siguientes doctorandos:

a. TUTOR INTERNACIONAL DE TESIS DOCTORALES

pobres, públicas de selección y públicas de los contrario, de manifestación, instituciones financias por el sector privado de elites y de mas, instituciones dedicadas enteramente a la sociedad del entrenamiento, otras a la producción del conocimiento, unas con solamente programas de pregrado, otras con programas de postgrado, unas situadas en las grandes metrópolis de la región y otras en zonas rurales de difícil acceso, unas en plantas físicas espectaculares y otras reducidas a espacios análogos al de una escuela básica pobre, y así sucesivamente, incluyendo instituciones dedicadas a las humanidades, otras a las tecnologías, una con visiones religiosas y otras con aquellas de índole ideológica – bien de derecha o de izquierda- , con algunas manteniendo el pluralismo que ocurre necesario, mientras que otras navegan en los pantanos del fanatismo y extremismo. Unas siguen los lineamientos del regazo de la universidad colonial, otras abrazaron fervientemente la era del nacionalismo e incluso otras se han creado bajo la influencia del internacionalismo originado en la confluencia norteamericana.” Cfr. Libro de resúmenes del IV Seminario Nacional de Historia de la Educación. UPEL-IPB. Barquisimeto.

³¹⁷ En este evento presenté la ponencia: Mora García, J. Pascual (2006) “Historia de la cátedra de Historia de la Educación en la Universidad de Los Andes-Táchira, estudio de caso: revisiones curriculares 1999-2006.” Cfr. Libro de resúmenes.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

1. PACHECO VARGAS WILLIAM “Financiación de la Educación Superior Pública. El caso de la UPC 1953-1962”, en Calidad de Tutor Internacional del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

2. MEJÍA JOSÉ HERSON “Seminario Conciliar Tunja 1950-1968” en Calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- b. ASESORÍAS A LA VIII COHORTE del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-RUDECOLOMBIA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA.

- TORRES CRUZ DORIS LILIA “Enseñanza de la lengua castellana en Colombia como construcción de Nación 1903-1930.” En calidad de TUTOR INTERNACIONAL del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- AGUDELO ARANGO JOSÉ ESNEIDER “El papel pedagógico de los Museos Universitarios UPTC 1940-2000.” En calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- HAMON ARANGO ANA HERCILIA “Las mujeres en la UPTC 1955-1980”. En calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- MATÍNEZ AVILA JORGE ARTURO “La formación de ingenieros de Minas de la UPTC 1972-1987” en Calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- MESA JIMENEZ FREDDY YESID “Tecnologías de la información aplicadas a la educación Superior caso Andes, Nacional UPTC. 1972-2002” en Calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

- MOLINA RODRÍGUEZ CARLOS ALBERTO “ASCUM y el Sistema Universitario en la refundación de la patria del frente nacional 1957-1968” en Calidad de ASESOR DE TESIS del DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, RUDECOLOMBIA-UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Tunja, 5 de marzo de 2008

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

VI PARTE

PARA UNA HISTORIA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA.

A. ETAPA COLONIAL.

En Venezuela la historia del saber pedagógico se remonta a las Constituciones Sinodales promulgadas por el obispo Diego de Baños y Sotomayor (1687), las cuales fueron aprobadas por el Monarca el 30 de diciembre de 1697. El título IV reglamenta el oficio de maestro de primeras letras; "ahí se establece que los maestros sean personas *de buena vida y ejemplo* y que no ejerciten la enseñanza *sin que primero sean examinados y aprobados en la doctrina cristiana*. No debían permitir a los niños *leer libros, ni decir cantares, ni palabras deshonestas, torpes o indecentes, ni hacer ni decir cosa alguna, que desdiga de las obligaciones de cristiano*."³¹⁸ No obstante las escuelas de primeras letras tienen antecedentes; en Trujillo (1568), el obispo de Coro Fray Pedro de Agreda estableció estudios de primaria y secundaria, y en 1600 el maestro Juan Ortiz Gobantes tenía una escuela de primeras letras. En esta misma fecha se refiere otra escuela en Barquisimeto; en Valencia (1635), bajo la anuencia y protección del Vicario Diego Guerrero de Torres, aparece un maestro de primeras letras de origen lusitano, Gaspar Margullon Dematos. En La Guaira (1674) el obispo Antonio González de Acuña patrocinó una escuela de gramática; en Maracaibo (1682) el Licenciado Juan Díaz de Benavides erigió la escuela de primeras letras y cátedra

³¹⁸ Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. (Epoca colonial)., p. XIV. Junto a este trabajo podría consultarse también: García Chueco, H (1963) El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida; Parra León, C. (1930) La Instrucción en Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de latinidad. En Caracas (1589) se registran expedientes en los que se hace constar cómo Luis de Cárdenas y Saavedra ofrecía a los cabildantes sus servicios como maestro "para enseñar a los niños de esta ciudad, siempre que se le diera algún partido y casas en que vivir., con la promesa de dar lecciones gratis a los huérfanos."³¹⁹

En la segunda mitad del siglo XVIII las escuelas comenzaron a proliferar en las provincias. En Arenales (1776) cerca de Carora (Barquisimeto), el Pbro. José Félix de Monteros fundó una escuela de primeras letras y una cátedra de latinidad; en Cumaná (1778) doña María Alcalá de Rendón dotó una escuela con 3500 pesos, siendo los primeros maestros: Pedro Rodríguez Argumedo, José Patricio Quintero y Agustín Canales. En Trujillo (1786) el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo fundó una escuela protegida por el Ayuntamiento y regentada por Juan Antonio Portillo y Valera. En La Guaira (1788) los cabildantes dotaron una escuela con 500 pesos anuales, en 1808, anexaron una cátedra de latinidad regentada por José María Butrón y Miguel de Landa. En Mérida (1790) el Vicario Capitular Licenciado Hipólito Elías González fundó una escuela de primeras letras anexa al Seminario de San Buenaventura; siendo los primeros maestros: José Lorenzo Santander, Pablo Ignacio Quintero y Juan de Torres. En la villa de San Luis de Cura (1791) el cabildo dotó una escuela con 100 pesos anuales. En San Felipe por la misma época el doctor Diego Núñez erigió una escuela de gramática. En la Grita (1790) el abogado Antonio Bernabé Noguera fundó una escuela de primeras letras, trayendo los primeros maestros de España. Como veremos más adelante la escuela como institución en La Grita se remonta al siglo XVII. En El Tocuyo (1789) se fundó una escuela y cátedra de latinidad; en La Victoria (1798) se fundó la escuela y cátedra de latinidad, regentadas por don Fernando Polo. En Turmero (1800) se dotó de cien pesos anuales al franciscano

³¹⁹ Idem., p. XVI

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Fray Francisco García para que atendiera una escuela de primeras letras. En Guanare (1803) se erigió una escuela privada de gramática regentada por el doctor José Vicente Unda. En Barinas (1786) se fundó una escuela de primeras letras siendo el primer maestro el Pbro. Ignacio Álvarez; y en 1792, la ciudad de Barinas se vio enriquecida con la creación del Colegio Real de San Carlos. En Ejido (1788) funcionó la Escuela patriótica del Pbro. Uzcátegui. A esta lista habría que agregar las escuelas fundadas por el obispo Mariano Martí.

Durante la visita del obispo Mariano Martí al Episcopado de Venezuela (1771-1784) la fundación de centros de enseñanza recibió un gran empuje; destacan los siguientes: Santa Clara del Valle de Choroní (1772); La Guaira (1772); San José de Puerto Cabello (1773); San Sebastián del Valle de Ocumare (1773); Santa Ana de Coro (1773); Santa Ana de Paraguaná (1773); Escuque (1777); Guanare (1778); San Fernando de Ospino (1778); Villa de Araure (1778), Barquisimeto (1779); Villa de San Luis de Cura (1780); Villa de Calabozo (1780); y Villa de San Juan Bautista del Pao (1781); Maracaibo (1774); y Carora (1776).

Los Jesuitas, por su parte, fundaron el Colegio de San Francisco Javier en Mérida (1629)³²⁰ y el Colegio de Caracas por Real Cédula de 20 de diciembre de 1752.

Sin embargo, a pesar de que el Colegio de Caracas tuvo como destino la productividad económica no obtuvo resultados cuantitativamente aceptables, pues fue superado por el Colegio de Mérida, a juzgar por los estudios comparativos constatados:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 11. ESTRUCTURA DEL VALOR PATRIMONIAL
AGRÍCOLA DE LOS COLEGIOS DE MÉRIDA Y CARACAS (1767)

Colegio	Esclavos	Árboles de cacao	Patrimonio Agrícola
Colegio de Mérida	357	26.285	142.500 pesos
Colegio de Caracas	161	26.104	105.895 pesos
Total	518	52.389	248.396

Fuente: Jaime Torres. En Eduardo Osorio (1982) "Un enclave en la economía merideña de mediados de siglo XVIII", en Boletín Americanista, N° 32. Barcelona.

Se destaca en los resultados la evolución económica favorable al Colegio de Mérida, pero a ésta productividad, habría que sumarle su vocación educativa; no así al Colegio de Caracas. Esta diferencia cualitativa relativa al uso y fines del Colegio de Caracas respecto del Colegio de Mérida, hace más peso en nuestra tesis de que el Colegio de Mérida sirvió para macerar una mentalidad educativa que fue pilar para la conformación y transformación del Colegio de Ramos de Lora en Universidad, una vez superados los legalismos reales y pontificios.³²¹

Los estudios de matemáticas fueron fundados en Caracas (1760), por el coronel de Ingenieros don Nicolás de Castro, en la denominada Academia Militar de Matemáticas y Geometría. Luego, en La Guaira (1761) se instaló la Academia

³²⁰ Cfr. Samudio, E. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) La Pedagogía Jesuítica en Venezuela., p. 530

³²¹ Para corroborar la base material de la mentalidad educativa. Cfr. Inventario y avalúo de la Biblioteca del Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida. Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela., p. 313.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de Matemáticas dirigida por el capitán de Artillería don Manuel Centurión.³²² De esta manera el estudio de las ciencias centradas en la mecánica clásica fueron reemplazando el caduco sistema educativo centrado en el modelo aristotélico-tomista.

En 1777, Carlos III le dio la primacía al Gobernador y Capitán General de la Provincia de Venezuela, aglutinando otras provincias, como: la Provincia de Nueva Andalucía y Cumaná, Provincia de Guayana, la Provincia de Maracaibo, y la misma, Provincia de Venezuela o Caracas, con el nombre de Gran Capitanía General de Venezuela. La Grita estaba bajo la jurisdicción de la Provincia de Mérida de Maracaibo.

B. ETAPA ILUSTRADA.

La Ilustración española llegó a Venezuela por la vía de las reformas educativas.³²³ Y sobre a partir de la Real Orden de Expulsión de los Jesuitas en 1767. A partir de se momento el estado metropolitano español asumió la responsabilidad de la educación. La Ilustración representa el paradigma emergente, en sus principios y acción está el germen de una nueva racionalidad que tiene por cimiento las leyes y las luces. Las luces representan el saber, el conocimiento y por ende la educación como centro de la vida social. En España y sus colonias, apunta Juan Manuel Santana, que "en el momento en que Carlos III

³²² En cuanto al estudio de la historia de la enseñanza de las matemáticas, el Dr. Ildefonso Leal, ha sido uno de los pioneros. En este sentido Yajaira Freites (2000), en el IVIC, le ha reconocido también su trabajo en sus publicaciones.

³²³ Meritoria es la investigación realizada por el Dr. Ildefonso Leal al respecto, retomamos: Panorama de la educación venezolana en el siglo XVIII; El siglo XVIII venezolano (notas para alivio de estudiantes); Juan Agustín de la Torre, un caroreño de la Ilustración; Andrés Bello y la Universidad de Caracas; La aristocracia criolla venezolana y el Código Negro de 1789. Estos trabajos en su mayoría fueron publicados en revistas en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, y

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

sube al trono, la educación en los dominios de la Corona no se consideraba como un servicio público. En la organización y distribución de las escuelas y colegios predomina la mayor anarquía. El Monarca y sus ministros, acorde con su política educativa se proponen intervenir y lo hacen. Pero no se pretendía ni interesaba, apartar totalmente a la Iglesia, podemos comprobar cómo a pesar de los intentos secularizadores efectuados por las corporaciones locales, siguen los religiosos presidiendo los centros benéficos y educativos. Durante la ilustración, en el período borbónico, empieza a acelerarse el proceso secularizador de prácticamente todas las áreas del Estado, afectando indudablemente a la Enseñanza como pilar fundamental en la reproducción ideológica." ³²⁴ El Estado español reordena las políticas acerca de la economía y la administración, pues el objeto "era convertir los reinos de ultramar en verdaderas colonias que produjeran el máximo de ingresos para la metrópoli convirtiendo a los reinos de Indias en un verdadero imperio económico."³²⁵ Eso implicaba no sólo modificar los impuestos sino aumentar la producción económica mediante la introducción de cambios técnicos en la producción, y eso significaba modificar los criterios acerca de la educación.

En Caracas, el primer Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767, el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos.

reeditados por la Academia de Historia, libro menor: Leal, I. (2002) El premier periódico de Venezuela y el panorama de la cultura en el siglo XVIII.

³²⁴ Santana, J. M., Monzón, M. (1994) "La Iglesia en la Instrucción Pública Canaria del siglo XVIII", p. 523.

³²⁵ Leddy Phelan, J. (1980) El pueblo y el Rey., p. 33

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791, como Maestro de Primeras Letras a proposición del Maestro Pelgrom. Rodríguez inicia su actividad profesional apoyado en el "modelo de las Escuelas de Madrid (...) El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas."³²⁶ El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas,³²⁷ destacándose así el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794, Simón Rodríguez presenta al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir del abate Servidori; El arte de escribir por reglas y sin muestras, de José de Anduaga; Previsiones dirigidas a los maestros de Primeras Letras, de Juan Rubio; y el Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras, de José de Anduaga.³²⁸ Un año después, el 5 de junio de 1795, el Proyecto fue aprobado por el Cabildo, sin embargo, cuando el Síndico Procurador lo presentó a la Real Audiencia, ésta emitió un informe negativo alegando tres razones: "la primera porque se desconoce el presupuesto de ingresos y gastos del Ayuntamiento, a pesar de que lo han solicitado repetidas veces; la segunda, porque no se necesitan tantas escuelas

³²⁶ Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado. p. 64.

³²⁷ En este sentido el Dr. Ildelfonso Leal ha realizado un interesante análisis sobre la educación de la mujer en la época colonial, y que se convierte en un excelente aporte para los estudios de la educación de género. Cfr. Leal, I. (2002) El primer periódico de Venezuela y el panorama de la cultura en el siglo XVIII. Pp. 111ss. Este trabajo tiene su antecedente como habíamos dicho en la ponencia realizada en 1992 en Bogotá en el I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.

³²⁸ Cfr. Rodríguez, S. "Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella", en B.A.N.H., pp.229-247

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

para niños blancos ya que, además de la Pública existen las de la Universidad y el Convento de San Francisco; y la tercera, porque es inaceptable que no se abran escuelas para pardos que deberían tener preferencia 'como que son los brazos de la República'. Además de este razonamiento, y para mayor abundamiento, el Fiscal hace una interpretación abusiva de la proposición de cerrar las escuelas privadas."³²⁹ Lamentablemente el Proyecto presentado por Simón Rodríguez se quedó en propuesta, razón por la cual renunció a la escuela el 19 de octubre del mismo año, defraudado por el enfrentamiento entre la Real Audiencia y el Ayuntamiento.

La Ilustración en la América española contribuyó decisivamente a diseminar un nuevo concepto de ciencia y un nuevo enfoque de la educación; en cuanto al novísimo concepto de ciencia inspirado en el método inductivo experimental recordamos algunos de los trabajos y sus principales representantes, en ciencias: "astronómicas y geográficas, como Joaquín Velásquez de Cárdenas, en Méjico; observaciones físicas, como las de Caldas; clasificaciones de plantas y animales, como el mejicano José Mariano Mociño o el gran botánico gaditano Mutis, que establecido en Santa Fe de Bogotá y pensionado por la Corona con un subsidio anual de 10.000 pesos había reunido un grupo de pintores y ganaderos, que trabajaban directamente a sus órdenes, y tenía en el momento de la visita de Humboldt unos 3000 dibujos, en folio, de plantas."³³⁰

En la Provincia de Venezuela no podemos dejar de recordar en esta dirección a los extraordinarios trabajos del jesuita José Gumilla (1686-1750), Orinoco Ilustrado y Defendido; Fray Antonio Caulin (1718- ?), Historia Natural y

³²⁹ Fernández Heres, R. (1981) Memoria de Cien Años. I, p. 75

³³⁰ Vincens Vives, J. (1977) Historia de España y América. IV., pp. 401-402.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Evangélica de la Nueva Andalucía; José Oviedo y Baños (1671-1738), Historia de la Conquista y Población de la Provincia de Venezuela.

La lucha ideológica entre los rancios criterios inspirados en el Paradigma Aristotélico-Tomista y el emergente Paradigma Educativo de la Ilustración no sólo fue de palabra, sino que tuvo implicaciones *de jure*, como el juicio a algunos adelantados en los modernos métodos científicos y educativos; el padre A. Valverde, en 1770, señalaba que "1) La filosofía de Aristóteles, ni para el conocimiento de la naturaleza, ni para tratar la sagrada teología es útil, sino pernicioso; y 2) que Santo Tomás floreció en los siglos de la ignorancia".³³¹ Pero quizá el caso que tuvo mayor estelaridad fue el de Baltasar de los Reyes Marrero, profesor de la cátedra de Filosofía en la Real y Pontificia Universidad de Caracas, justamente porque "no enseñaba la filosofía de Aristóteles sino la moderna doctrina de Newton, Paracelso."³³²

La resistencia al cambio aquí no venía de la oficialidad sino de uno de los padres o representantes, específicamente del Dr. Cayetano Montenegro. El rector Juan Agustín de la Torre, del bienio 1789-1791, se pronuncia en el juicio a favor de Baltasar de los Reyes Marrero alegando que: "ninguna nación ha hecho progresos de consecuencia por las armas, por las artes, agricultura y comercio, hasta que se ha entregado al indispensable cultivo de las ciencias".³³³ Respuesta que estaba en consonancia con su criterio acerca de los cambios que debía experimentar la educación en Caracas, y toda Venezuela.

³³¹ Fernández Heres, R. (1981) Ob. Cit., I. p. 47.

³³² Ob. Cit., I, p. 54.

³³³ Idem, p. 100. (Extracto del Discurso Económico del Dr. Juan Agustín de la Torre.)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Juan Agustín de la Torre con su discurso económico, y Miguel José Sanz con su discurso jurídico marcó una pauta con respecto a las políticas educativas en la Caracas de fines del siglo XVIII. El primero, fue el encendido Discurso Económico, Amor a las Letras con relación a la Agricultura y Comercio, dirigido al Real Consulado en Abril de 1790, en el que señala que:

“los ingenios no son regularmente comunes y generales para todas las ciencias, las inclinaciones de los hombres son particulares y adictas a determinadas pretensiones, nacen con cierta disposición proporcionada para ser útiles en la vida civil en este o aquel destino: y desde que les raya la luz de la razón, comienzan a descubrir con sus naturales impulsos el objeto a que deben ser dedicados. Por esto una población como la de Caracas, capital de otras muchas provincias, debe tener copia de ministros de todas facultades para que halle su dilatada y estudiosa juventud los medios oportunos en que ejercitar su talento, porque si se les mezquina la instrucción privándolos de aquellos conocimientos adecuados a sus propensiones será precisarlos a que abracen los que les son repugnantes o enteramente contrarios a su genial condición. Lejos entonces de ser útiles a la sociedad, resultan gravosos a los pueblos, se entregarán a la vida holgazana, la autoridad de los magistrados no podrá reducirlos al trabajo y honestas ocupaciones, estarán en la república como los forzados en galeras; y por último, no sólo mirarán con grande odio cualquier ejercicio útil sino que también criarán tedio hasta de sus mismas personas.”³³⁴

Y, el segundo, el Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español, en el que se apunta:

³³⁴ DE LA TORRE, Juan Agustín. “Discurso Económico. Amor a las letras con relación a la agricultura y comercio.” Citado por ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." Cuadernos de Postgrado. (16). Caracas-Venezuela., p. 46

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

“así como la educación y ejemplo deciden el carácter del hombre, que aunque tenga en sí las raíces de la virtud moral, llega sin el apoyo de la razón ilustrada, a degradarse de su dignidad, abandonándose a sus torpes pasiones y apetitos. Si estudiara la ley de la naturaleza con sus relaciones civiles y políticas, hacia sí, hacia sus prójimos y hacia los soberanos o representantes del Estado, cumpliría sus funciones y destino, suavizaría sus costumbres, sacudiría preocupaciones vulgares, pensamientos altivos y otros vicios de presunción y soberbia que les envilecen tanto cuanto concibe de sí lo que no es, o lo que no conviene, haciendo consistir la verdadera gloria en vanidades y aun en la misma ignorancia, de que provienen la turbación del orden público, las revoluciones y la ruina de los Estados.”³³⁵

En ambos casos, se observa la influencia del siglo de las Luces, al pretender imponer el imperio de las Leyes y la Razón Ilustrada como principio fundamental de la sociedad; principios que fueron desarrollados en Francia por Montesquieu, Rousseau, Diderot, D’Alembert, y Condorcet. Pero también en los Ilustrados españoles: Cabarrús, Campomanes, Jovellanos,³³⁶ y Floridablanca.

En el Virreinato de la Nueva Granada el primer Plan educativo fue elaborado por Francisco Moreno y Escandón (1736-1792) en 1774,³³⁷ y a pesar de

³³⁵ Sanz, Miguel José. “Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español” citado por FERNÁNDEZ HERES, Rafael (1985) *Vertientes Ideológicas de la Educación en Venezuela.*, Caracas. Ediciones Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia., p. 44

³³⁶ Jovellanos, Gaspar. Memorial sobre Instrucción pública. Citado por ANDRÉS LASHERAS, Jesús. (1997) *Ob. Cit.*, p. 45

³³⁷ Cfr. Posada Alavarez, Rafael (1992) “La Filosofía Ilustrada y el plan educativo Moreno y Escandón (1774).” Bogotá. Edición I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia-UPN

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

que fue una "clara imitación del verdadero método de estudiar del sacerdote portugués Luis Antonio Verney, conocido como el 'Barbadiño', obra guía de las reformas educativas españolas"³³⁸ representa un quiebre en el tradicional paradigma educativo de herencia medieval, pues se aproxima al ideal de la Ilustración y a la diseminación de las ideas del empirismo y sensualismo.³³⁹

Las características del paradigma educativo emergente desplazaban el centro de gravedad de los conocimientos, al incentivar el desarrollo de los siguientes aspectos:

1. El impulso de la filosofía newtoniana basada en la observación, la experiencia, las matemáticas y la razón;
2. La separación de la razón del yugo de la revelación;
3. La defensa cerrada del regalismo en derecho; el rechazo al dogmatismo;
4. La propuesta de una educación pública bajo la dirección y control estatal.

Poco a poco se estableció a un planteamiento a favor de la comprensión racional en vez del memorismo estéril.

Curiosamente, para esta época, en Bogotá se sucedía una discusión entre el profesor Manuel Santiago Vallecilla y el Rector del Colegio del Rosario,³⁴⁰ en la que la resistencia al cambio venía de parte del Rector Burgos, pues en un concurso

³³⁸Ob. Cit., p. 59.

³³⁹ Hay posiciones encontradas en los historiadores de Colombia, respecto a considerar el Plan Moreno y Escandón como muestra del paradigma ilustrado. Cfr. JARAMILLO URIBE, Jaime (1982) *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá. Ediciones Temis.

³⁴⁰En la ciudad de Santa Fé de Bogotá en 1790 funcionaban cuatro instituciones de educación superior: la Universidad de Santo Tomás, la Universidad de San Nicolás de Bari, el Colegio Mayor del Rosario y el Colegio de San Bartolomé. Cfr. Soto Arango, Diana. (1992) "Polémicas de los catedráticos universitarios en Santafé de Bogotá- siglo XVIII.", Bogotá. Edición I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia-UPN p. 176.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de oposición se negó a aceptar que el "profesor Vallecilla (...), no sólo reafirmara su oposición al método escolástico, sino que también anunciaba que seguiría el método que había aprendido por el plan de estudios de Moreno y Escandón".³⁴¹ Aunque es importante señalar que la diseminación del pensamiento ilustrado en la Nueva Granada se inicia con el sabio José Celestino Mutis,³⁴² en especial, destacamos dos polémicas que hacen ver la inclinación hacia la ciencia experimental. Una, la polémica con Sebastián José López Ruiz, por el descubrimiento de la quina en Bogotá, juicio que ganó el sabio Mutis. Y otra, la polémica con los dominicos respecto a la defensa del Sistema Copernicano en el Colegio del Rosario (1773), quienes lo acusaban de hereje. El juicio llegó hasta el Santo Oficio del Consejo de Castilla, pero nuevamente salió absuelto en 1775. Estos dos testimonios validan la lucha por la emergencia de una nueva mentalidad científica en la Nueva Granada. Sin embargo, el precedente de la enseñanza de la nueva física y matemática por parte de Mutis se remonta a 1762.

³⁴¹ Ob. Cit., p. 177.

³⁴² "Las matemáticas fueron, sin lugar a dudas, la base para el desarrollo del pensamiento ilustrado en el campo de la cultura de la Nueva Granada. A través de la cátedra, Mutis introdujo el pensamiento de Newton y Copérnico, suscitando debates dentro de los sectores más atrasados de la sociedad, que se oponían al progreso y al desarrollo. No cabe duda de que en 1762, con la iniciación de la cátedra de matemáticas por parte de Mutis, se dio comienzo a una nueva etapa de la educación y la cultura neogranadinas que, unidas al plan de estudios presentado por el fiscal Francisco Moreno y Escandón, formaron un solo frente en la defensa de las ideas ilustradas, que haría avanzar la mentalidad de la juventud criolla del Nuevo reino." Soto Arango, Diana (2005) Mutis, el educador de la elite neogranadina. Bogotá. Edición Grupo ILAC. p. 76 Esta extraordinaria obra es contundente en el análisis por exponer la obra de Mutis como pensador ilustrado. Nos complace mucho que sea una investigación cuya línea de investigación la encontramos por primera vez en la tradición académica desde 1992. Cfr. Soto Arango, Diana y Negrín Fajardo, Olegario (1992) "El debate sobre el sistema copernicano en la Nueva Granada en el siglo XVIII." I Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana. p. 77

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Francisco Antonio Zea³⁴³ fue otro de los nobles neogranadinos que tuvo una formación ilustrada, en especial, de su maestro José Félix de Restrepo (1760-1832), en el Real Colegio y Seminario de San Francisco de Asís de Popayán. Por cierto que tuvo como condiscípulo al sabio Francisco José de Caldas y al ideólogo de la independencia Camilo Torres. Es una muestra adicional de la emergencia de la mentalidad ilustrada en la Nueva Granada.

B.1. BALTASAR DE LOS REYES MARRERO: EL CLÉRIGO ILUSTRADO.

Nació en Caracas el 6 de enero de 1752 y murió el 31 de mayo de 1809, de manera que estamos en el año bicentenario de su muerte. Sacerdote, catedrático, considerado el precursor de la física moderna en la Universidad de Caracas, Venezuela. Hijo de padres canarios,³⁴⁴ Domingo Marrero y Catalina de la Cruz Izquierdo. A los 12 años ingresó en el seminario de Santa Rosa como colegial porcionista y en la Universidad de Caracas se graduó de Maestro en Filosofía³⁴⁵ el

³⁴³ Cfr. Soto Arango, Diana. (2000) Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado. España. Ediciones Doce Calles; COLCIENCIA; RUDECOLOMBIA.

³⁴⁴ La herencia canaria en Venezuela es notable, quizá sobre cualquier otro país de América Latina con excepción de Cuba y Puerto Rico en el siglo XVII y XVIII: "A partir de 1670 la emigración presenta un carácter masivo y familiar. Tras un siglo y medio de crecimiento se dan síntomas de crisis. La falta de salida del vidueño canario, un vino blanco de mesa, tras la emancipación de Portugal en 1640, cuyas colonias eran su mercado preferente, arrastra a numerosas familias isleñas, particularmente de Tenerife hacia tierras venezolanas y cubanas (...) La irrupción del cacao como producto de exportación y la pacificación y el control de Los Llanos favorecen la instalación definitiva de familias canarias en la región central de Venezuela. En la Caracas y La Guaira de fines del siglo XVII comienza a establecerse una importante colonia. Se calcula que representan entonces más de un 90% de los casamientos de inmigrantes blancos y un 16% del total, número que es mucho mayor si se tiene en cuenta que la gran mayoría se casaron y tuvieron hijos antes de emigrar." pp. 5ss Cfr. Hernández González, Manuel. La emigración canaria a América a través de la historia. Los canarios en la Venezuela colonial (1670-1810). Tenerife, 1999; La emigración canaria a América entre el libre comercio y la emancipación (1765-1824). Tenerife, 1999.

³⁴⁵ Cuando nace Baltasar de los Reyes Marrero, el pensamiento filosófico venezolano de herencia escotista manifestaba síntomas de madurez significativa reconocidas no sólo en Venezuela sino en España, como en efecto se puede evidenciar con la publicación de las obras; entre ellos citamos a los siguientes: Agustín de Quevedo y Villegas, nacido en Coro-Venezuela, su obra Opera

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

24 octubre de 1773, y de doctor en Teología en 1774.³⁴⁶ Notable es resaltar que la influencia de la tendencia filosófica escotista más que del decadente tomismo abrió un camino en la formación filosófica de Baltasar de los Reyes, que propició su interés por la física moderna. La diferencia fundamental con respecto a la comprensión de Dios por parte de un escotista, y por parte de un tomista, establecen la separación substantiva. Para un tomista, la existencia de Dios es demostrable; mientras que para el escotista, Dios es Dios y no necesita ser demostrado. Esta diferencia, que pareciera sutil, fue determinante en el “atrévete a pensar” kantiano³⁴⁷ que dio origen al hombre de la Ilustración; de la cual Marrero, es un representante al atreverse a pensar la filosofía de la física desde Newton y no desde Aristóteles. En lo sucesivo el hombre no tendrá que preocuparse por la demostración matemática o científica de Dios; para un creyente, como lo fue Marrero, de herencia escotista Dios no necesita ser de razón, sino de palabra; es decir, si Dios es Dios entonces no necesita el auxilio del hombre.

Theologica fue publicada en Sevilla en 1752; Tomás Valero, nativo de El Tocuyo-Actual Estado Lara-Venezuela, su obra Theologia Expositiva, publicada en 1755; y Juan Antonio Navarrete, nativo de Las Guamas-San Felipe-Venezuela, es prácticamente coetáneo con Marrero pues nació el 11 de enero de 1749. Su obra más importante fue Arca de Letras y Teatro Universal. Las tendencias filosóficas más importantes en la Universidad de Caracas tiene dos orientes; uno, caracterizado por el escotismo de Alfonso Briceño, Quevedo y Villegas y Tomás Valero. Y otra, la herencia tomista delineada por dos caraqueños: Urbina y Suárez. El antecedente más importante es esta dirección es la obra de Alfonso Briceño (1590-1668), quien era chileno pero su obra fue escrita en Trujillo-Venezuela, y “debe ser considerado el precursor del pensamiento filosófico venezolano. En el siglo XVII no hay aquí, en toda la América, ni tal vez tampoco en Europa, quien lo aventaje.” p. 18. Cfr. García Bacca, Juan David (1954) Antología del pensamiento filosófico venezolano. Caracas. Ediciones de la Presidencia de la República.

³⁴⁶ Recibió en Barquisimeto del obispo Martí las ordenes en marzo de 1779, Ejerció la cátedra de Menores (1774-1775), y estudio también medicina con el fundador D. Lorenzo Campins (1774-1775)

³⁴⁷ La frase de Emmanuel Kant, el conocido *Sapere aude*, atrévete a pensar por ti mismo, se convierte en la esencia del hombre ilustrado: “La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración.” KANT, Manuel (1987) Filosofía de la Historia, Tecnos, Madrid, 1987, p. 3-23.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Una profunda renovación académica se avecinaba en la Universidad de Caracas,³⁴⁸ la dependencia tomista de la oficialidad “chocaba con las nuevas corrientes filosóficas y teológicas que defendían los seculares, tanto laicos como eclesiásticos, que ocupaban algunas de sus cátedras y que alternativamente accedían a su rectorado. A medida que avanza el siglo y con él la penetración de las nuevas ideas, como acontece en La Habana y Caracas, éstos tratan de incorporar a sus estudios nuevos planteamientos, lo que convierte a la Universidad en un escenario de constantes controversias que contrasta con la mayor penetración y hegemonía del catolicismo ilustrado en los Seminarios Conciliares. Ese carácter mixto, aunque con control dominico en numerosas cátedras y cargos, como el de cancelario, será objeto de una viva controversia y de pugnas como la acontecida con Baltasar Marrero en la Universidad caraqueña al incorporar a su enseñanza el racionalismo. Lo mismo sucedía con la medicina, el sector universitario más permeable a las nuevas ideas.”³⁴⁹

No cabe duda que Carlos III fue un adelantado de la Ilustración, incluso la autonomía de la universidad fue una decisión que podríamos decir coloca la Universidad de Caracas casi por decreto a la etapa Ilustrada; pues en 1784, el Monarca dispuso que era potestad del claustro elegir al Rector. La Real cédula fechada en San Lorenzo a 4-X-1784, dispone el principio de autonomía

³⁴⁸ La Universidad de Caracas (Real y Pontificia Universidad de Caracas, 1721) seguía el modelo escolástico con cuatro facultades: Teología, Derecho (civil y canónico), Medicina y Artes. Con el nombre de ésta última se designaba a las siete artes liberales : el Trivium (Gramática, Retórica y Lógica) y el Cuatrivium (aritmética, Música, Geometría y Astronomía). El título de Bachiller en Artes era preparatorio para los demás. Más adelante se obtenían los grados de Bachiller, Maestro (licenciado) y Doctor en Teología, Derecho y Medicina. Sin embargo, la fundación de la cátedra de Medicina atraviesa por tres momentos infructuosos entre 1727 y 1763, cuando definitivamente se instala por el médico mallorquín don Lorenzo Campins y Ballester. Cfr. LEAL, Ildefonso. Historia de la Universidad de Caracas (1721.1827). Caracas, Ediciones Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela., pp. 212 y 213.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

universitaria, pues el Rey Carlos III estableció que el Rector fuera elegido por el Claustro Pleno y no por el Obispo, como se estilaba desde que se fundó la Universidad en 1721.

Cuadro 12.
ORGANIGRAMA DE LA UNIVERSIDAD DE CARACAS (1785-
1791)³⁵⁰
(Rectores y Vicerrectores)

	RECTORES	VICERRECTORES
1785-1787	Dr. José Domingo Blanco	Dr. Juan Agustín de la Torre
1787-1789	Pbro. Dr. José Ignacio Moreno	Pbro Dr. Domingo Briceño
1789-1791	Dr. Juan Agustín de la Torre	Maestro Juan Luis Escalona

El Cancelario fijaba la fecha del grado, y ese día se trasladaban dos doctores a la morada del graduado. Luego se iniciaba el paseo en donde se exhibía por la ciudad al nuevo doctor. Consistía en una procesión precedida de una caballería, al frente marchaban los músicos. El nuevo doctor llevaba los hombros cubiertos con una muceta y descubierta la cabeza, y el bonete que se le destinaba iba colgado de una vara en manos de uno de los doctores acompañantes.

CUADRO 13
CANCELARIOS (1778-1794)³⁵¹

	CANCELARIOS
1778-1788	Pbro Dr. Lorenzo Fernández de León
1788-1791	Pbro Dr. Domingo Hermoso Mendoza
1791-1794	Pbro. Dr. Luis Antonio Méndez Quiñones

³⁴⁹ HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel (2008) "Evolución histórica de las Universidades Dominicanas (1650-1795)" p. 45

³⁵⁰ Fuente: LEAL, Ildefonso. (1963) Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827). Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela., p. 401

³⁵¹ Idem., p. 403

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 14
CATEDRÁTICO: LATINIDAD DE MENORES (1773-1775)³⁵²

	CATEDRÁTICO: LATINIDAD DE MENORES
1773 1775	Pbro. Dr. Ignacio Moreno Pbro. Dr. Baltasar de los Reyes Marrero

Los estudios en la Universidad de Caracas requerían de cursos según el nivel; a nivel de Bachillerato: se requería 3 años de Arte o Filosofía, 4 en Teología, 4 en Medicina, 5 en Jurisprudencia civil, y 5 en Jurisprudencia canónica. La Licenciatura requería de dos años como profesor adjunto. La Licenciatura en Leyes tenía que superar un examen sobre el Digesto Viejo y el Código de Justiniano. En Cánones sobre las Decretales de Gregorio Nono y el Decreto; en Teología sobre los 4 primeros libros del Maestro de las sentencias; en Medicina sobre los aforismos de Hipócrates y la Física de Aristóteles; y en Filosofía por los tratados de Lógica, Física, de Coelo, de Generatione, de Anima, y la Metafísica de Aristóteles. El cancelario era el encargado de citar al candidato.

CUADRO 15
FILOSOFÍA DE SEGLARES (1776-1791)³⁵³

	FILOSOFÍA DE SEGLARES
1776	Pbro. Dr. José Ignacio Moreno
1788	Pbro. Dr. Baltasar de los Reyes Marrero
1791	Pbro. Dr. Francisco Antonio Pimentel

³⁵² Idem., p. 404

³⁵³ Idem., p. 405

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Entre los discípulos más destacados de Baltasar de los Reyes Marrero citamos a Rafael Escalona Arguinzones (1773-1853),³⁵⁴ Francisco Pimentel, y Alejandro de Echezuría. Rafael Escalona Arguinzones regentó la cátedra de Filosofía en julio de 1797, siguiendo las instrucciones de su maestro y tiene el mérito de sobreponerse a la rancia tradición tomista y escotista al continuar la enseñanza de la filosofía y física moderna. Fue profesor de filosofía de Andrés Bello; herencia que podemos constatar al analizar la Filosofía del Entendimiento³⁵⁵ en donde nos dejó un perfil de las tradiciones filosóficas más importante de su tiempo. Y por ende, de las tesis que se discutían en la Universidad de Caracas. Así pues, Bello, nos presenta una referencia de la tradición empirista siguiendo a David Hume, Condillac, Destruitt de Tracy, y el mismo Locke. La obra fue preparada como libro de texto para los estudiantes de Chile pero puede ser considerada una de las obras maestras de la filosofía venezolana de todos los tiempos. La confesión de Bello respecto a sus formadores la expresa así: “he dado cuenta de mis principios, de mi plan y de mi objeto, y he reconocido, como era justo, mis obligaciones a los que me han precedido. Señalo rumbos no explorados, y es probable que no siempre haya hecho en ellos las observaciones necesarias para deducir generalidades exactas. Si todo lo que propongo de nuevo no pareciera aceptable, mi ambición, quedará satisfecha con que alguna parte lo sea, y

³⁵⁴ Hijo de Juan Luis de Escalona y de Francisca Arguinzones y Oviedo, emparentado con José de Oviedo y Baños y hermano de Juan de Escalona. Se destacó en Derecho Público y doctorado en la doctrina canónica en la Real y Pontificia Universidad de Caracas. Fue profesor de latín alcanzó prestigio por su dominio.

³⁵⁵ Cfr. BELLO, Andrés. (1951) *Filosofía del Entendimiento y otros escritos filosóficos*. Caracas. Ediciones Ministerio de Educación. Si tuviéramos que juzgar la herencia de Baltasar de los Reyes Marrero tendríamos que revisar esta obra de Andrés Bello. Nos enseña la historia de las mentalidades que la obra de los maestros es posible seguirla a partir de los apuntes de sus discípulos, aunque sean indirectos. Lo propio sucedió con Carlos Marx quien no fue discípulo directo de G. W. F. Hegel sino de sus discípulos del Club de los Doctores de Berlín (Bruno y Otto Bauer, Max Stirner, Moses Hess), y logró interpretar de manera magistral la dialéctica hegeliana aplicándola como método a su propuesta filosófica. La confesión de Bello respecto a sus formadores la expresa así: “he dado

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

contribuya a la mejora de un ramo de la enseñanza, que no es ciertamente el más lucido, pero es uno de los más necesarios.»³⁵⁶

En su lucha contra la escolástica, Baltasar de los Reyes Marrero, expuso su curso de filosofía natural y lógica a impartir de 1788, igualmente su curso de nociones de álgebra, aritmética y geometría por considerarlas «...indispensables y necesarias para la verdadera inteligencia de la Física, y aún de la misma Sagrada Teología...» También dio a conocer los principios físico-matemáticos de Newton,³⁵⁷ las leyes de Kepler, el sistema de Copérnico, las teorías químicas de Duvy, Stahl y Lavoiser, y Cosh. Así como las opiniones científicas de Benjamín Franklin y Volta, acerca de la electricidad. En el campo propiamente filosófico alentó a los alumnos al estudio de las doctrinas de Locke, Condillac, Leibnitz, Wolff, Bacon y Lamarek.

En 1789, siendo Catedrático de Filosofía de Seglares, estalló una fuerte protesta contra él y se le acusó ante la Corte de Madrid de «infiel a Dios», que era prácticamente una forma de excomunión pública, al mismo tiempo que se le amenazó de hereje y de divulgador de «...máximas y doctrinas contrarias a las que el Rey tiene mandadas, de mal vasallo, sedicioso y rebelde...» Con estos cargos en su contra fue llevado el asunto al Consejo de Indias, donde se dio un veredicto en su contra, obligándosele a ceñirse al pie de la letra de los estatutos universitarios, y que las lecciones de álgebra, geometría y aritmética no eran obligatorias y solamente podían recibirlas aquellos estudiantes que voluntariamente lo

³⁵⁶ Idem., p. XVI.

³⁵⁷ La primera edición del Principia Mathematica Philosophiae Naturalis de Isaac Newton es de 1687. Sin embargo, la resistencia al cambio puede estimarse en la misma Europa ilustrada; pasaron 50 años antes que J. M. Voltaire la incorporara contra la opinión de casi todos los físicos franceses. Cfr. VOLTAIRE, Jean Marie (1745) *Eléments de Philosophie de Newton*, citada por PARRA LEÓN, Caracciolo (1989) *Filosofía Universitaria Venezolana*. Caracas. Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela. (1ra edición 1934, Caracas. Editorial Suramérica.)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

expresaran. El Dr. Baltasar de los Reyes Marrero debió pagar 793 pesos de multa por las costas del litigio. Antes de conocerse en Caracas el veredicto de las autoridades peninsulares, Marrero renunció a la cátedra de Filosofía para servir el curato del puerto de La Guaira. El 9 de septiembre de 1800, cuando ejercía el cargo de tesorero de la catedral de Caracas, la Corona lo nombró Maestrescuela y Cancelario de la Universidad, empleo que desempeñó hasta su fallecimiento.³⁵⁸ Hay que destacar que el Rector Dr. Juan Agustín de la Torre “no solo defendió a Marrero sino que desplegó grandes esfuerzos para fundar una cátedra de Matemáticas.”³⁵⁹

En vida nunca se le reconoció su aporte a la ciencia, tuvo que pagar el precio de todos los adelantados en la historia. Sólo con el advenimiento de la Universidad Republicana, el Claustro universitario, emitió un acuerdo el 8 de octubre de 1827, que lo consagró como «Ilustre fundador de la Filosofía Moderna en Venezuela» y ordenó que los graduados «...lleven en sus títulos de bachiller, licenciado y maestro, la nota de discípulos de este inmortal Maestro...».³⁶⁰

B.2. POLÉMICAS EN TORNO AL ORIGEN DE LA ESCUELA Y EL MAESTRO.

La disputa acerca del origen de la escuela y el maestro podrían ser reagrupadas en dos tendencias: Una, la propuesta que sostiene que el surgimiento

³⁵⁸ Cfr. LEAL, Ildefonso. (1997) “Baltasar de los Reyes Marrero” en Diccionario de la Fundación Polar. Tomo III, p. 63

³⁵⁹ LEAL, Ildefonso. (1963) Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827). Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela., p. 266

³⁶⁰ PARRA PÉREZ, Caracciolo (1934) Op. Cit., p. 61. Cfr. Libro de Claustros, 1799-1843, f. 184. Archivo Universitario.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de la escuela se dio desde el inicio de la colonia,³⁶¹ y que se entiende en un mismo sentido enseñanza doctrinal y educación de primeras letras: "a la Universidad Real y Pontificia se entraba niño, analfabeto, para aprender las primeras letras y se salía doctor."³⁶² En tal sentido la educación y la escuela (en sentido amplio) tienen raíces que se remontan hasta las sociedades indígenas prehispánicas.³⁶³ En Colombia apoyan la tesis anterior Bohórquez Casallas,³⁶⁴ Danilo Nieto,³⁶⁵ y Miguel Urrutia quienes asumen en un mismo sentido enseñanza religiosa y proceso de conformación de un espacio llamado escuela.

Y, otra, la propuesta que sostiene que la escuela es un fenómeno tardío,³⁶⁶ que en nada se corresponde con la evolución progresiva de las modalidades anteriores, sino a la confluencia de mentalidades de la época con las propuestas políticas estatales. Sobre todo, centran la aparición de la escuela con tres elementos constitutivos que se mantienen hasta hoy: la escuela, el maestro y el saber pedagógico. En Venezuela, esta tesis es especialmente sostenida por Andrés Lasheras quien afirma que la escuela como institución donde se imparte el saber pedagógico se remonta a finales del siglo XVIII, pues "el retraso en el desarrollo económico, social, científico e ideológico de España y sus colonias había traído como consecuencia el retraso en la alfabetización (...) En forma muy semejante se manifestó el pensamiento pedagógico en el último tercio del siglo XVIII en las

³⁶¹Para ampliar este punto, véase el No 33-34 y 61 de Cuadernos de Educación, coordinados por Leonardo Carvajal; así como, el No. 70 donde se señala en forma expresa que: "la primera constatación que debemos hacer se refiere a nuestra incorporación a la civilización occidental por un acto de conquista cumplido por España, el cual supuso también la implantación de una concepción pedagógica determinada: la concepción de la pedagogía cristiana.", p. 71

³⁶²Cuenca, H. (1967) Universidad Colonial., p. 29

³⁶³Cfr. Salazar, T. (1979) Encomienda y educación en Venezuela.

³⁶⁴Cfr. Bohorques Casallas, L. (1955) La Evolución Educativa en Colombia.

³⁶⁵Cfr. Nieto, D. (1955) La Educación en el Nuevo Reino de Granada.

³⁶⁶Cfr. Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. Aquí se analizan 18 documentos cuyas fuentes reposan en el Archivo General de Indias, el Archivo del Consejo Municipal de Caracas, y Archivo Eclesiástico de Mérida, acerca de las escuelas y colegios existentes en Venezuela durante los siglos XVIII y XIX.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Colonias americanas."³⁶⁷ Incluso los momentos del discurso pedagógico en Venezuela los restringe Andrés Lasheras (1994) a tres "de acuerdo con el objetivo central manifestado en los discursos, como de la Escuela pública, de la Escuela republicana y de la Escuela nacional (...) El primer momento tiene lugar desde la época de Carlos III hasta la Independencia. El segundo desde la Independencia hasta comienzos del siglo XX. El tercero (...) desde finales del gomecismo hasta la actualidad."³⁶⁸

En Colombia, el principal representante de esta tendencia es Alberto Martínez Boom (1986), quien señala que "los siglos transcurridos entre la Fundación de la Real Audiencia de Santa Fe en 1550 y la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, no habían sido propicios para el nacimiento de la escuela y el maestro en nuestra sociedad, ni habían presentado condiciones sociales e históricas que propiciarían tal acontecimiento de orden cultural y social."³⁶⁹ En nuestro criterio, pensamos que el problema de la existencia de escuela y el maestro hay que abordarlo en el tiempo de larga duración; sin la experiencia pedagógica en los conventos y la labor educativa de los frailes coloniales quizá no hubiese sido posible un modelo de escuela seglar.

C. ETAPA DE LA GRAN COLOMBIA.

En el Congreso de Villa del Rosario de San José de Cúcuta, reunido entre el 06 de mayo y el 14 de octubre de 1821, se decretó la implantación del sistema escolar conocida a postre como la Educación Santanderina. En homenaje a

³⁶⁷ Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado, p. 39.

³⁶⁸ Andrés Lasheras, J. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." p. 30

³⁶⁹ Martínez Boom, A. (1986) Ob. Cit., p. 11

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Francisco de Paula Santander Omaña, por haber sido el responsable de los decretos en su condición de Vice-presidente de la Gran Colombia.

Específicamente en el artículo 15, imponía al Gobierno el fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de enseñanza Mutua. El Libertador Simón Bolívar en su condición de Presidente delegó la función en el Vice-presidente Francisco de Paula Santander para que se encargara de elaborar la legislación. Aspecto que cumplió diligentemente. Sin pérdida de tiempo el 26 de enero de 1822, Francisco de Paula Santander, decretó:

"Habiéndose prevenido por el artículo 15 de la Ley de dos de agosto último, establecimiento de escuelas normales del método Lancasteriano o de enseñanza mutua en las primeras ciudades de Colombia he venido en decretar lo siguiente:

1. Se establecerán escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas, y en Quito, luego que se halle libre. Los sueldos de los maestros, la casa y los útiles necesarios para su completo arreglo, se satisficieran de los fondos públicos.

2. Establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas se expedirán ordenes a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca e istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando haga venir a Bogotá un joven u otra persona de talento que bajo las ordenes del Intendente de la Capital, y enseñanza del maestro se instruya en el método Lancasteriano. Las mismas se comunicarán a los Intendentes de Venezuela, Orinoco, y Zulia, que harán igual remitido a la ciudad de Caracas.

3. Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los informes necesarios, hayan aprendido el método Lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de su domicilio a

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

servir la escuela del lugar en que resida el gobierno, este hará venir los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de inmediata y populosa, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.

4. Los gastos que se hagan en la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de los jóvenes o personas designadas por los Gobernadores de las provincias conforme al artículo 2, se pagarán de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde absolutamente no los haya, los Intendentes después de tomar los informes necesarios los suplirán de los fondos públicos dando cuenta para su aprobación.

5. Los maestros que de las parroquias vayan a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarán por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que les esté asignado, y si alcanzara para sostenerse, los Gobernadores cuidarán de que por los padres de familia de la parroquia, interesados en la educación de sus hijos se les añada alguna pequeña gratificación que baste para sus alimentos. Entretanto otras personas servirán interinamente las escuelas.

6. El poder ejecutivo encarga muy particularmente a los Intendentes, Gobernadores, Jueces políticos, Cabildos y Venerables Párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del mes pronto y exacto cumplimiento de este decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños.

Dado en el palacio del gobierno de Colombia a veintiséis de enero de mil ochocientos veintidós. Francisco de Paula Santander."³⁷⁰

De esta manera quedaron establecidas las Escuelas Lancasterianas o Colegios Santanderinos por el Método Lancasteriano en Bogotá, Caracas, y Quito; para que los nuevos Departamentos enviaran a los jóvenes más adelantados a la capital, y al regreso iniciaran el efecto cascada.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La Historia de la Educación en la región geomental tachirenses y la Nueva Granada están emparentadas. No sólo porque fue en el Congreso de Villa del Rosario (1821) donde se diseñó el plan educativo para Colombia (Nueva Granada, Venezuela y Quito), sino porque fray Sebastián Mora y Berbeo fue el responsable de diseminar el método lancasteriano en todo el territorio neogranadino. El fraile Mora fundó la primera escuela siguiendo ese método en Capacho-Venezuela en 1820. Santander lo conoció en 1821, y lo llevó a Bogotá para fundar el centro piloto de formación de docentes en toda la Nueva Granada. Con estas premisas iniciamos el análisis de la historia de la educación entre la región tachirenses y la Nueva Granada durante el tiempo histórico de la "Gran Colombia" en el siglo XIX, específicamente en lo que atañe a la expansión del método lancasteriano.

Para tener una visión más global es necesario contextualizar la historia de la educación de la Nueva Granada a fin de tener un marco de referencia sobre los métodos educativos antes del desarrollo del plan lancasteriano. En el Nuevo Reino de Granada entre 1774-1821 se pueden contar más de 25 planes de escuelas siendo el Plan de Francisco Antonio Moreno y Escandón (1768) el más importante. (Cfr. Castro Villarraga, J. 1992)

Desde 1767, con la R. O. de Carlos III acerca de la expulsión de los Jesuitas, la educación quedó bajo la tutela del Estado metropolitano español. Sin embargo, la escuela, como institución escolar, no fue un fenómeno masivo.

La realidad nos indica que el crecimiento fue muy lento. A principios del siglo XIX sólo se registraba la existencia de una escuela pública en Santafé de Bogotá regentada por Don Agustín Joseph de Torres; y como dice Martínez Boom:

³⁷⁰ Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, N° 27

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

"se comienza a manifestar entonces la urgente necesidad de abrir escuelas, pues aún en los albores del siglo XIX seguía siendo la de San Carlos la única pública de la capital. La intelectualidad granadina percibe la importancia del hecho y pronto empiezan a seguir propuestas provenientes de diferentes puntos. Es el caso de Nicolás Cuervo, cura párroco de la parroquia de Santa Bárbara en Santafé, quien en 1805 señalaba que la ausencia de controles sociales podrían acarrear males irreparables al Reino (...) Y para remediar esta situación, propone la creación de escuelas de primeras letras en las parroquias de La Nieves, Santa Bárbara y San Victorino."³⁷¹

A este esfuerzo le sigue el "Plan de Escuelas Patrióticas" propuesto por el sabio Francisco José de Caldas en 1808, quien además de proponer escuelas para los pobres alerta que "la Nueva Granada no progresará ni se convertirá en una nación sabia e ilustrada si no garantiza que la educación tenga la circunstancia de ser pública y gratuita y estar bajo la inspección y vigilancia del gobierno."³⁷² (Caldas, 1943: 74)

Esta etapa siguió influenciada ideológicamente por la Ilustración española, pero con una variante muy significativa, curiosamente apareció la Escuela Patriótica.

La escuela patriótica fue una idea que "partió de Pedro Rodríguez Campomanes, con ellas lo que se pretende es fomentar la industria y evitar la ociosidad, aplicando a los mendigos y niños al trabajo y haciendo de ellos sujetos

³⁷¹ Martínez Boom, Alberto (1989) Crónica del desarraigo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá., p. 92

³⁷² Caldas, (1943) p. 74

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

útiles. Tanto Campomanes como otros ilustrados de la época se preocuparon por difundir el conocimiento de oficios, con el objeto de fomentar los recursos y las técnicas necesarias para salir del atraso industrial a que estaba reducido el Estado español bajo la tutela económica de otros países." (Santana Pérez, 1993: 458) El término patriótico tenía que ver con los acontecimientos políticos que se sucedían en España, en efecto:

“se aprovecha la oportunidad de la lucha contra el invasor extranjero en España para abrir campos a nuevas propuestas. De allí el nombre de escuelas patrióticas, en referencia a las juntas que con ese mismo nombre funcionaron en la península. De modo que eran patrióticas en ambos sentidos: frente a la metrópoli pero también por efecto de la coyuntura que se vivía frente a Francia. Aunque por momentos pueda parecernos como ingenua la actitud y en otros casos contradictoria la posición de los sectores avanzados obedeció a la postura que dichos sectores adoptaron frente al régimen y frente a la independencia. Pero queda claro que la mayor parte de las élites intelectuales siempre compartieron la idea de que la escuela era núcleo central para agenciar allí los ideales la libertad y de la justicia.”³⁷³

El Plan de las Escuelas Patrióticas tuvo gran impacto en el Nuevo Reino de Granada, pues:

“se convierte en uno de los intentos más significativos frente a la necesidad de unificar bajo un solo método la educación de primeras letras. En ese momento el plan aparece no como aquella regla que entregada al maestro servía para organizar una escuela o varias, o como la remisión a un texto para enseñar; es

³⁷³ Martínez Boom, Alberto. (1986) Op. Cit., p., 50

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

ahora la prefiguración de un manual que pretende unificar la práctica pedagógica en el territorio virreinal. Demostrados en general los beneficios de la educación, el documento agrega la necesidad urgente que hay en Santafé y sus provincias de este beneficio para comunicarlo a una multitud de pobres; expresando que ésta sea a más de gratuita pública, para que pueda vigilar sobre ella el gobierno por el justo derecho que tiene el bien común. Sin embargo, estas condiciones requerían que el método de enseñanza en la primera edad sea igual y uniforme en todas las escuelas, ya que era lo único que garantizaba el mejor beneficio a la patria y a las buenas costumbres.”³⁷⁴

El Plan de las Escuelas Patrióticas buscó la unificación de un método de enseñanza, para superar el rancio criterio "Lenguazaque", donde el maestro simplemente se remitía a sus caprichos personales. En general, el método propuesto por el Plan buscaba el fundamento de la enseñanza en la escuela, acompañado con estos aspectos:

“1. Enseñanza de la lectura con propiedad y sin tonillo.

2. Enseñanza de la escritura observando las principales partes de ortología, caligrafía y ortografía para que se instruyan en el conocimiento y pronunciación de las letras, la formación de ellas y la puntuación del escrito.

3. Deberá el plan extenderse a la instrucción o reglas de la educación civil que comprende los buenos modales con los superiores, con los iguales y con los inferiores y los conocimientos en que debe estar instruido todo el que haya de vivir en sociedad.

4. Los principios de aritmética con exclusión absoluta de la Gramática Latina que debe aprenderse con otras clases.

³⁷⁴ Idem., p. 51

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

5. Adicionalmente se establece que cualquier escuela de los maestros pensionistas (como eran llamados los de carácter estrictamente privado) deberá acoger obligatoriamente a dos niños pobres por cada diez contribuyentes.”³⁷⁵

Lamentablemente el Plan no tuvo el impacto deseado en el Nuevo Reino de Granada por disputas de poder: “realmente al plan de escuelas patrióticas no se le dio tanta importancia, seguramente porque los supuestos sobre los que estaba constituido aparecían como muy avanzados a las autoridades decadentes y maltrechas de entonces. En ese sentido la suerte que corre el plan de las Nieves es más favorable. El proyecto es presentado el 30 de enero de 1809 y con inusitada rapidez, poco común en el parsimonioso mundo colonial, el Virrey lo aprueba en abril de ese año. En mayo el Síndico Procurador propone que habiéndose aprobado el plan para la escuela de las Nieves (...) Se toma el plan como elemento decisivo para la organización institucional de la escuela.”³⁷⁶

Con este escenario en materia de historia de la educación hemos dado un vistazo al estado de las escuelas de primeras letras en el antiguo Reino de Granada, como correlato en el que nacieron las escuelas santanderinas. En la Historia de la Educación colombiana se denominan Colegios Santanderinos aquellos que fueron fundados directamente por el Vice-presidente Francisco de Paula Santander Omaña (1792-1840), o que “recibieron una organización institucional de acuerdo con las nuevas ideas educativas, y con los intereses nacionales por estimular la educación oficial para las grandes masas granadinas, y los nuevos métodos de enseñanza Lancasterianos, con los nuevos planteamientos del filósofo Jeremías Bentham.”³⁷⁷

³⁷⁵ Idem., p. 53

³⁷⁶ Idem., p. 54 y 55

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En el Congreso de Villa del Rosario de San José de Cúcuta, reunido entre el 06 de mayo y el 14 de octubre de 1821, se decretó la implantación del sistema escolar conocido a la postre como la Educación Lancasteriana. Pero no fue sino hasta el 26 de enero de 1822, cuando se decretó las nuevas escuelas normales en Bogotá, Caracas, y Quito. Quizá por eso algunos historiadores prefieren hablar de Colegios Santanderinos, y no de lancasterianos, porque fue precisamente bajo la Vicepresidencia de Francisco de Paula Santander Omaña que se desarrolló el plan educativo, siendo José Manuel Restrepo, Secretario del Departamento del Interior.

A continuación reproducimos el decreto del 26 de enero de 1822, pues contiene el plan de acción del proyecto educativo, y se convierte en el documento oficial a través del cual el Estado "Grancolombiano" determina que la responsabilidad de la educación está bajo su tutelaje y no del clero. Veamos:

"Habiéndose prevenido por el artículo 15 de la Ley de dos de agosto último, establecimiento de escuelas normales del método Lancasteriano o de enseñanza mutua en las primeras ciudades de Colombia he venido en decretar lo siguiente:

1. Se establecerán escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas, y en Quito, luego que se halle libre. Los sueldos de los maestros, la casa y los útiles necesarios para su completo arreglo, se satisficieran de los fondos públicos.

2. Establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas se expedirán ordenes a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca e istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando haga venir a Bogotá un joven u otra persona de talento que bajo las ordenes del Intendente de la Capital, y enseñanza del maestro se instruya en el método Lancasteriano. Las

³⁷⁷ Ocampo López, Javier (1987) Santander y la educación., p. 12

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

mismas se comunicarán a los Intendentes de Venezuela, Orinoco, y Zulia, que harán igual remitido a la ciudad de Caracas.

3. Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los informes necesarios, hayan aprendido el método Lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de su domicilio a servir la escuela del lugar en que resida el gobierno, este hará venir los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de inmediata y populosa, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.

4. Los gastos que se hagan en la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de los jóvenes o personas designadas por los Gobernadores de las provincias conforme al artículo 2, se pagarán de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde absolutamente no los haya, los Intendentes después de tomar los informes necesarios los suplirán de los fondos públicos dando cuenta para su aprobación.

5. Los maestros que de las parroquias vayan a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarán por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que les esté asignado, y si alcanzara para sostenerse, los Gobernadores cuidarán de que por los padres de familia de la parroquia, interesados en la educación de sus hijos se les añada alguna pequeña gratificación que baste para sus alimentos. Entretanto otras personas servirán interinamente las escuelas.

6. El poder ejecutivo encarga muy particularmente a los Intendentes, Gobernadores, Jueces políticos, Cabildos y Venerables Párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del mes pronto y exacto cumplimiento de este decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños.

Dado en el palacio del gobierno de Colombia a veintiséis de enero de mil ochocientos veintidós. Francisco de Paula Santander.³⁷⁸ De esta manera quedaron establecidas las Escuelas o Colegios Santanderinos por el Método Lancasteriano

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

en Bogotá, Caracas, y Quito; para que los nuevos Departamentos enviaran a los jóvenes más adelantados a la capital, y al regreso iniciaran el efecto cascada.

En cuanto al origen de las escuelas lancasterianas en territorio americano, el historiador colombiano Luis Bohórquez Casallas nos señala que fue en territorio tachirenses donde se fundó la primera escuela lancasteriana, al respecto afirma: “en 1821, en Capacho, pueblo cercano a Cúcuta, el padre Mora fundó la primera escuela lancasteriana de la América Meridional, convirtiendo el libre examen del inglés hacia la moral cristiana. El general Santander conoció a fray Mora y lo trajo para convertirlo en mentor de la niñez en la Gran Colombia (...) En vista de los excelentes resultados y cualidades docentes del franciscano, el Gobierno lo envía por el Cauca y el Ecuador a propagar el nuevo sistema.”³⁷⁹

El fraile Mora llegó a Venezuela proveniente de España. Era un monje franciscano deportado por sus ideas liberales, y formado en las ideas de Lancaster. Se estableció en un pueblo de indios denominado Capacho (Ferrero, 1991). La primera Escuela Lancasteriana fundada en Capacho, también es refrendada por el historiador Edgar Vaughan, al señalar que Santander lo conoció: "en septiembre de 1821, sacándolo de su pueblo andino, para encargarlo del adiestramiento de los preceptores lancasterianos, con el objeto de que, una vez preparados en número suficiente, fueran a otras ciudades con el propósito de adiestrar a otros. Un viajero británico, que paso por Capacho a fines de marzo de 1823, halló que la partida de Mora había significado el cierre de su escuela."³⁸⁰

³⁷⁸ Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, N° 27

³⁷⁹ Bohórquez Casallas, (1955) La Evolución Educativa en Colombia. Publicaciones Cultural Colombiana. Bogotá., p. 265

³⁸⁰ Vaughan, E. (1987) Lancaster y la educación (1824-1827). Ministerio de Educación, Caracas., p. 78

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El fraile Mora fundó escuelas lancasterianas en Bogotá, y sobre todo el sur Nueva Granada, llegando hasta Guayaquil. Sin embargo, algunos historiadores no dan referencia acerca de la importancia del fraile Mora y la implantación del método lancasteriano en la Nueva Granada. A manera de ejemplo, señalamos que en un reciente trabajo de Olga Lucía Zuluaga (2001) intitulado "Entre Lancaster y Pestalozzi: Los Manuales para la Formación de Maestros en Colombia, 1822-1868", sólo atribuye importancia formativa del método lancasteriano al maestro José María Triana pero no dice nada acerca de Mora. Si bien es verdad que Santander había nombrado a José María Triana como maestro de la primera escuela lancasteriana de Bogotá, también es bueno recordar que "Santander también había llevado a Fray Sebastián Mora a Bogotá, en septiembre de 1821, sacándolo de su pueblo andino, para encargarlo del adiestramiento de los preceptores lancasterinos, con el objeto de que una vez preparados en número suficiente, fueran a otras ciudades con el propósito de adiestrar a otros." (Vaughan, 1987:78) De hecho los avances acerca del estado de la cuestión escolar en donde trabajo Mora fueron elogiosos. El Coronel J. P. Hamilton, uno de los dos Comisionados Británicos enviados por el Secretario del Exterior, Canning, a Colombia, en 1824, refiere que "viajó por cuatro meses, por el Sur y Oeste de la Nueva Granada, a fines de aquel año, encontrándose gratamente sorprendido, al hallar escuelas lancasterianas en cada aldea que visitó en aquellas partes: *aunque pequeñas las escuelas, eran bien manejadas.*"³⁸¹

El 25 de julio de 1824, se señala que "el religioso franciscano Fray Sebastián Mora a quien el gobierno destinó a difundir la enseñanza mutua en los departamentos del sur, en su tránsito por Cali ha dejado planteada en aquella ciudad la escuela de primeras letras conforme a este método y con toda la regularidad y orden posible, en un salón que caben más de ciento ochenta niños.

³⁸¹ Idem., Citado por Vaughan, p. 81

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Es muy loable la franqueza con que todo el vecindario de Cali se ha prestado a facilitar los auxilios necesarios para este establecimiento que su patriotismo reclamaba; pero muy particularmente se ha hecho digno de aprecio el celo con que el Dr. Vicente Lucio Cabal y el R. Padre Fray Ignacio Ortiz ha propendido a su fundación."³⁸²

Un primer informe, publicado el 01 de febrero de 1824, nos indica el número de escuelas fundadas en la Nueva Granada; veamos:

“El siguiente es el estado de las escuelas de primeras letras, establecidas en cumplimiento de la ley de 2 de agosto de 1821. Departamento de Boyacá. Provincia de Tunja: Están establecidas conforme al Método Lancasteriano las de la capital de la provincia, Villa de Leiva y parroquias de Ramiriqui, Tibaná, Guachetá, Lenguaque, Chiquinquirá, Satiba norte y Satiba sur, Suata, Santarrosa, Sarinsa norte, Duitama. Según el método común las de la parroquia de Samacá, Suta, Raquira, Tinjacá, Gachantiba, Fensa, Guatecue, Santatensa, Capilla de Tensa, Pachabita, Mácanal, Somondoco, Guayatá, Miraflores, Sanfernando, Garagoa, Sogamoso, Tibasosa, Firabotoba, Pesca, Isa, Gamesa, Socha, Nopsa, Salina de Chita, Guacamayas, Chiscas y Espino.

Provincia del Socorro: hay conforme al Método Lancasteriano la de la capital de la provincia y en la ciudad de Velez. Por el método de enseñanza las siguientes: en las Villas de Sanjil y Barichará, y en las parroquias del Paramo, Confines, Oiba, Guadalupe, Palmar, Simacota, Charalá, Ocamonte, Sincelada, Encino, Riachuelo, Puente nacional, Sambenito, Guabata, La Paz, Cite, Valledesús, Monichira, Tocuy, Chitaraque, Pare, Pinchote, Valle de San José, Aracota, Mogotes, Petaquero, Onsaga, Curiti, Cabrera, Robada y Sapatoca. Provincia de Pamplona: según el Método Lancasteriano se halla montada

³⁸² Gaceta de Colombia. 18 de julio de 1824. N.º. 145

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

la escuela de la capital y por el común las de la ciudad de Jirón, Villa del Rosario de Cúcuta y parroquias de Chopo, Silos, Labateca, Chitagá, Picuesta, Bucaramanga, Matansa, Tona, Sepita, Málaga, Sanandrés, Guaca, Tequia, Molagavita, Concepción, Serrito, Servitá, Enciso, Capitanejo, Macaravita, Sanmiguel, Carcasi, San José, San Cayetano, Salazar y Santiago.

Provincia del Casanare: Conforme al Método Lancasteriano, se han establecido escuelas en las parroquias de Nunchia y Cravo, y según el método común en las ciudades de Pore, Santiago, Morcote, Villa de Arauca, y parroquias de Trinidad, Tamara, Ten, Carrastol, Surimena, Casimena, Labranzagrande, Paya, Pisba, Betoyes, Macaguane, Manare, Tame, Taguana, Sapatosa, y Chamesa.³⁸³

Según este informe en la Provincia de Pamplona había 28 escuelas, a la cual estaba adscrito el Distrito Cúcuta desde 1808, hasta que se fundó el Estado Soberano de Santander el 13 de mayo de 1857. En relación a la calidad de las escuelas en San José de Cúcuta, el 10 de diciembre de 1835, se señala que la Junta curadora de dicha villa observó que

“el director de ella, señor Antonio Romero, exhibió las planas que en el mes habían escrito los niños; y por lo bien formado de los caracteres, y por los adelantos que habían logrado los discípulos en la aritmética, mereció que la junta le manifestase su gratitud a los niños, y así se verificó a expensas de la junta; y que las planas se presentasen al gobierno de la República, en demostración del reconocimiento de los padres de familia hacia el gobierno de la patria (...) El poder ejecutivo ha recibido con aprecio tal obsequio, y ha dispuesto que las planas se conserven en el museo nacional, como una prueba de la buena enseñanza del director Romero y de la aplicación de los niños.”³⁸⁴

³⁸³ Gaceta de Colombia. 01 de febrero de 1824, N° 120.

³⁸⁴ Gaceta de la Nueva Granada, N° 172. 1835. En López Domínguez (1990) Comp. p. 296

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Destacamos en el documento que la observancia de las escuelas primarias era realizado con celo cada mes, al mismo tiempo que estaba enterado el ejecutivo nacional sobre el estado de las mismas. Sin embargo, el esfuerzo realizado por el Vice-presidente Santander con las Escuelas Santanderinas no se mantuvo en el tiempo en calidad y cantidad. Pues según el Informe Ancizar acerca del estado de las escuelas en San José de Cúcuta y Villa del Rosario en 1850, se observa que había disminuido; al respecto apunta:

“En San José todos son negociantes, mercaderes o agricultores, y acaso pudiera enrostrárseles la excesiva consagración a los intereses materiales al ver la pobreza y pequeñez de su única iglesia y el descuido con que miran la educación de las niñas para las cuales no hay escuela pública, pues solo existe una de varones a que concurren 147, quedándose 914 niñas y 798 niños sin la preciosa luz de la instrucción primaria. La población se compone del 33 por cien de blancos en quienes residen la ilustración y la cultura.”³⁸⁵

Llama mucho la atención que no existiera ni una sola escuela de niñas en Cúcuta, porque en Villa del Rosario: “ las rentas públicas pagan la enseñanza primaria de 32 niños y 40 niñas concurrentes a dos escuelas, cuyos beneficios morales se complementan en dos casas de educación secundaria, la de jóvenes, dirigida por el estimable señor Pedro José Diéguez, a que asisten 26 alumnos, y la de niñas por la señora Manuel (sic) Mutis, matrona virtuosa que con su ejemplo y enseñanza perfecciona el alma de 17 jóvenes, tan modestas entendidas.”³⁸⁶

³⁸⁵ Informe Ancizar (1984) p. 223. Citado por Callad Serrano (2002). Obras Completas de Santander., p. 142.

³⁸⁶ Callad Serrano (2002) p. 43

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Como quiera que sea, el Plan Educativo de los Colegios Santanderinos puede ser considerado el más exitoso al lograr sembrar escuelas a lo largo y ancho del país. Sin duda Francisco de Paula Santander Omaña es el padre de la educación en Colombia, el Prometeo colombiano.

En conclusión, en las tres administraciones del general Santander entre 1819-1837, la Nueva Granada experimentó el crecimiento cuantitativo y cualitativo más significativo de la educación. Al término de su período como presidente de la Nueva Granada en 1837, hacía una evaluación de su gestión: “Encontré en 1833, 378 escuelas, a las cuales asistían 10.499 niños, y dejó 1.050 escuelas con 26.070 estudiantes.”³⁸⁷ Teniendo conciencia que todavía faltaba mucho por hacer, tal como lo señala Lino de Pombo, Secretario de interior y relaciones exteriores, en Bogotá, el 19 de abril de 1837: “mucho se ha trabajado, y con muy buen éxito, a favor de la enseñanza primaria, en el tiempo transcurrido desde que la República se constituyó separadamente; pero falta mucho por hacer todavía, para que podamos lisonjearnos de que ella se halla planteada del modo y con la extensión que corresponden. En la población actual de la Nueva Granada pueden computarse 750.000 personas de ambos sexos, menores de 16 años, de las cuales 100.000 cuando menos debían concurrir a las escuelas; y el número de alumnos de éstas en el año pasado era apenas de poco más de la cuarta parte. La educación del sexo femenino está en una desproporción bastante desventajosa con respecto a la del sexo masculino, pues resulta que de cada siete alumnos de las escuelas, los seis eran varones en el mismo año.”³⁸⁸

En Ecuador también tenemos noticias del Fraile Mora: "el 13 de noviembre se abrió la escuela Lancasteriana de la ciudad de Guayaquil bajo la dirección del

³⁸⁷ Citado por López Dominguez (1990)., p. xx

³⁸⁸ Pombo, (1837). En Gaceta de la Nueva Granada. N°. 239

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

religioso Fray Sebastián Mora y Berbeo, a quien el poder ejecutivo comisionó y costeó para establecer este método en los departamentos del sur de la República."³⁸⁹ Como podemos observar es notable el trabajo realizado por este trotamundos de la escuela Lancasteriana en la Gran Colombia, específicamente en la Nueva Granada y Ecuador.

D. ETAPA REPUBLICANA.³⁹⁰

Pero es a partir de 1830 cuando en forma más sistemática, en el denominado paradigma liberal, se inicia una historia de la educación en Venezuela. Es la etapa en donde se evalúa el estado de la educación luego del proceso de independencia y maridaje con la Gran Colombia. En esta etapa la historia de la educación está a cargo de los ministros, como es el caso de Miguel Peña (1830), el primero en hacer una evaluación del estado de la educación que se encuentra en su Memoria del Ministerio Interior y Justicia. En los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado, sino que estuvo subordinada a otros Ministerios o Secretarías de Estado, a

³⁸⁹ Gaceta de Colombia. 15 de enero de 1826. N° 222

³⁹⁰ En esta etapa la historia de la educación está subyugada a otras historias, en particular de la historia de la patria, de las constituciones, de la legislación, de la geografía, e incluso de la literatura. Destacamos en este sentido los trabajos de Feliciano Montenegro y Colom, Rafael M. Baralt, Agustín Codazzi, Fermín Toro, Cecilio Acosta, Aristides Rojas, Antonio Ramón Silva, Rufino Blanco Fombona, José Gil Fortoul, Ángel Grisanti, Caracciolo Parra León, y González Guinán. Quisiéramos destacar que una de las líneas de investigación que presenta mayor productividad es la Historia de la Universidad Colonial, en ese sentido destacamos las siguientes obras: Méndez y Mendoza, J. (1909) Historia de la Universidad Central de Venezuela. (Dos tomos). Parra-León, C. (1930) Documentos del Archivo Universitario de Caracas, 1725-1810. Rodríguez-Rivero, P. D. (1931) Historia Médica de Venezuela. Domínguez, R. (1932) Galería Universitaria-Juristas, Parra-León, C. (1933) Filosofía Universitaria Venezolana, 1788-1821. Y junto a estos trabajos también los relativos al Seminario de Caracas: Navarro, Mons. Nicolás. Introducción al primer Libro de Anales del Seminario Metropolitano de Caracas; Suriá, J. A propósito del Seminario; Aguirre Elorriaga, M. El Seminario Interdiocesano de Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

saber: a) Ministerio o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857), b) Secretaría de Relaciones Exteriores y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

Venezuela pareciera que tuviera que estar sometida a padecer la maldición de las Danaides en materia educativa, vale decir, tener que llenar el tonel sin fondo de la educación. Luego de todos los esfuerzos realizados por organizar la educación en la Gran Colombia, el intento fue fallido en el caso de Venezuela.

El 13 de enero de 1830 se encargó el Dr. Miguel Peña de hacer una primera evaluación del estado de la educación, y el resultado expresado en la primera Memoria del Interior y Justicia³⁹¹ no pudo ser más desolador, al señalar que: “el estado en que se encuentran los principales ramos de la administración interior demuestra cuán poco ha adelantado Venezuela en la civilización después de veinte años de revolución y ocho de una administración colocada fuera de su centro; todo está casi en embrión y sus materiales informes sólo servirán a la Convención para ver más de cerca las dificultades que tiene que vencer al dar a la nación una organización sabia y regular.”³⁹²

Esta primera Memoria fue presentada en momentos muy excepcionales, pues se trataba de la establecer los cimientos del Estado nación venezolano en materia del sistema escolar. Pero corrobora nuestra hipótesis de que la educación en Venezuela durante la Gran Colombia fue muy desasistida.

³⁹¹ En los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado, durante ese tiempo estuvo adscrita a tres Ministerios o Secretarías de Estado, a saber: a) Ministerio o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857); b) Secretaría de Relaciones Exteriores; y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La organización de la escuela pública nacional no existía todavía, a pesar de que su propuesta como política de Estado se remontaba a la Ilustración española. Las estadísticas sólo registraban para entonces las escuelas públicas municipales, se estima que para 1830-1831, las escuelas municipales eran aproximadamente 200, con una población escolar de 7.500 alumnos.³⁹³ González Guinán³⁹⁴ estima en 96 las escuelas municipales en el territorio venezolano, algunas de las cuales eran pagadas con fondos de los padres y representantes o de algún convento u obra pía. Gil Fortoul manifiesta que "no llegan a ciento, en 1831, las escuelas municipales."³⁹⁵ Leonardo Carvajal en una investigación realizada sobre la base de los Boletines del Archivo Nacional (102-116) nos manifiesta que: "si para 1831 la población total del país era de 908.000 personas, si el número total de escuelas era cercano a 100 y si el promedio de alumnos cursantes en cada una era cercano a los 35-40, ello arrojaría una proporción nacional de un estudiante de primeras letras por cada 250 habitantes, para los primeros años de vida republicana."³⁹⁶

El crecimiento de la escuela durante esta primera década se duplicó; Agustín Codazzi en su Geografía de Venezuela apunta que "para fines del 30 se refiere a 219 escuelas, de las cuales 133 eran públicas y 86 privadas, con un total de 8.095 alumnos."³⁹⁷ Pero la información más fidedigna es la que nos da el

³⁹² Memoria que presenta al Excmo. Sr. Jefe Civil y Militar de Venezuela, el Secretario del Interior Sr. Dr. Miguel Peña. Actas del Congreso Constituyente de 1830, tomo I, pp. 82-85. Congreso de la República, Caracas, 1979. En Fernández Heres, R. (1981) Ob. Cit. II, p. XXIII

³⁹³ Cfr. Grisanti, A. (1951) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela. p. 125.

³⁹⁴ Cfr. González Guinán, F. (1954) Historia Contemporánea de Venezuela. II, p. 26

³⁹⁵ Cfr. Gil Fortoul, J. (1967) Historia Constitucional de Venezuela. II., p. 140

³⁹⁶ Carvajal, L. (1996) La realidad en el sistema escolar republicano. En Andrés Lasheras, J.; Bigott, L.; Carvajal, L.; Luque, G.; y Rodríguez, N. (1996) Historia de la Educación venezolana., p. 81.

³⁹⁷ Codazzi, A. Geografía de Venezuela. En Carvajal, L. Ob. Cit., p. 81. Para Carvajal los datos suministrados por Codazzi nos dan una idea acerca del estado de la educación que sintetiza en varios aspectos significativos:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Secretario de Interior y Justicia, Sr. Juan Manuel Manrique en 1844, quien manifiesta que: “trece mil cien jóvenes de ambos sexos solamente se educan entre más de doscientos cincuenta mil que tiene la República; pero es satisfactorio observar como lo hace la Dirección que si en 1839, sólo concurrían a las escuelas primarias siete mil novecientos cuarenta y cinco niños, y en 1841 nueve mil quinientos veintitrés, ya en 1843 han asistido once mil novecientos sesenta y nueve (...) también existen hoy ciento sesenta y una escuela más que en 1839.”³⁹⁸

Una relación comparativa entre las escuelas públicas municipales de la vicaría de La Grita nos indica lo siguiente: La Grita, en el casco urbano de la ciudad tenía una escuela, y adscritas al circuito tenía dos: una en Pregonero y otra en Bailadores. Si tenemos en cuenta la tradición educativa en La Grita desde la época de la Escuela Conventual hasta las Escuelas Patrióticas podemos inferir que no son representativas para una comunidad con tal acervo cultural y educativo. Durante la Independencia y la Gran Colombia la institución escolar en La Grita retrogradó hasta el punto de situarla en una de las regiones más deprimidas en materia de educación.

"De 526 parroquias de que componía la República, apenas existían escuelas en 121 de ellas. Del total de cursantes, el 85% eran varones y el 15% niñas, existiendo escuelas diferenciadas según el sexo. Si aceptáramos su cifra de 892.933 habitantes para toda Venezuela, la proporción de estudiantes de primeras letras sería de uno por cada 110 habitantes. El 68% de las escuelas públicas y privadas se concentraba en seis de las trece provincias de ese entonces: a saber, Caracas (ella sola tenía el 26% del total nacional) Carabobo, Barquisimeto, Barinas, Mérida y Cumaná. El 40% de todas las escuela estaba en manos de particulares. La fundación y sostenimiento de escuelas por particulares era uniforme por todo el territorio, pues un 51% se ubicaba en las seis provincias ya mencionadas y el 49% en las restantes siete provincias. Pero las escuelas públicas sí se distribuían en forma desproporcionada, pues el 78% se ubicaba en dichas seis provincias, dejando para las restantes (Maracaibo, Coro, Trujillo, Apure, Guayana, Margarita, Barcelona) apenas un 22%. Si damos por cierta la cantidad de 171.731 niños entre los 7 y 14 años que calculaba Codazzi, tendremos que, hacia 1840, apenas un 4,7% de los niños en edad escolar estaban atendidos." pp. 81-82.

³⁹⁸ Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1844 el Secretario de Interior y Justicia, Sr. Juan Manuel Manrique.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El desarrollo posterior fue muy lento. A pesar del impulso que desde el nivel nacional se le dio a la escuela; en el caso que nos concierne podemos demostrar que no llegaron las escuelas nacionales. Incluso podríamos decir que el desarrollo de la institución escolar se debió al impulso de las escuelas municipales. El aporte de la Diputación Provincial también fue exiguo "en la ciudad de La Grita a dos de octubre de mil ochocientos treinta y dos (..) que desde el año pasado se pidió a la Principal del ramo y se hizo el reclamo correspondiente, para que se surtiesen estas escuelas de 20 pizarrones, 30 libros, entre catecismos, cartones, y cartillas, y dos mesas (...) nada se ha dejado a favor de este cantón." ³⁹⁹ Si comparamos el número de escuelas municipales de La Grita, como capital del circuito, con el nivel nacional nos reporta el informe que exponemos a continuación:

Cuadro 16

ESCUELAS PÚBLICAS MUNICIPALES (1830-1839)	1830	1839
Contexto Nacional	100	219 ⁴⁰⁰
La Grita	1	3

Fuente: AHCMLG y Obras citadas de Grisanti, González Guinán, Carvajal, y Memoria de 1844.

En el transcurso de diez años el número de escuelas nacionales se duplicó, y en La Grita prácticamente no creció, dado que suma tres escuelas contando las dos que tenía adheridas por ser capital del circuito. En ese mismo año, 1832, se convocó la evaluación de los preceptores de esas poblaciones, tal como se evidencia en el ejemplo siguiente:

³⁹⁹ AHCMLG. Legajo 1832.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En la ciudad de La Grita a dieciocho de junio de mil ochocientos treinta y dos. Se reunió la Junta de Educación Pública de este Cantón en acta extraordinaria, con el mismo objeto de examinar al ciudadano Juan Ignacio Moncada, propuesto por la Junta de Pregonero para preceptor de aquella escuela pública, según comunicación de aquella corporación.⁴⁰¹

Aclaremos aquí que las escuelas públicas municipales estaban bajo la jurisdicción de las Diputaciones Provinciales,⁴⁰² y no debe confundirse con las escuelas nacionales; sólo los colegios nacionales eran potestad del gobierno central.

La Grita, en términos de historia lenta, siempre fue centro de formación de religiosos y sacerdotes. De hecho, en 1832, una de las escuelas que funcionaba estaba revestida de ese ambiente eclesial. De tal manera que el término que designaba la escuela de primeras letras era intercambiable con el de "Seminario." El calificativo de Seminario estaba condicionado al hecho de que el preceptor era el cura José Antonio García, y la enseñanza la impartía en su casa parroquial, por ausencia de un espacio para la escuela.

La Grita gozaba de espacios físicos para la escuela pública desde fines del siglo XVIII., sin embargo no fueron utilizados en permanente. Los frailes franciscanos ya se habían marchado de la ciudad desde mediados del siglo de las

⁴⁰⁰ Hemos tomado la cifra de Codazzi, aunque pareciera no ser exacta, sobre todo si tomamos en cuenta que el Secretario de Interior y Justicia afirma en 1844, que había 161 escuelas más que en 1839; con lo cual pudiéramos pensar que el total supera esa cifra.

⁴⁰¹ Archivo Histórico del Concejo Municipal de La Grita. (AHCMLG) Legajo 1832.

⁴⁰² La Grita rendía cuentas a la Diputación Provincial de Mérida, como se puede constatar en el siguiente texto: "Mérida, octubre dos de 1834. Para dar cuenta a la Diputación Provincial en su próxima reunión, espero me remita el estado general de las escuelas de su cantón, con todas, las demás noticias que crea conveniente pasar a conocimiento de aquel cuerpo relativas a la educación primaria del mismo cantón. Dios guarde a Ud. Juan de Dios Picón." AHCMLG. Legajo 1834.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Luces quedando un espacio físico ideal para el desarrollo de la escuela pública. El mismo fue adquirido por la comunidad y destinado para esa actividad; de hecho allí funcionó la Escuela Patriótica. Sin embargo, esa continuidad se perdió en los años de posteriores como señalamos anteriormente. A continuación se registra esa situación:

“En la ciudad de La Grita a veintiuno de mayo de mil ochocientos treinta y dos. Se reunió la Junta de Educación Pública en acta ordinaria, que no tuvo efecto el día designado por enfermedad de la mayor parte de sus miembros; en cuyo acto se abrió un pliego de la Junta Subalterna de Pregonero, que contiene una comunicación de aquella corporación por la que propone a esta para preceptor de la escuela pública-de otra parroquia- al Sr. Juez de Paz de ella, atendiendo a que allí no hay otro sujeto apto para el cargo; en consecuencia se resolvió que viendo incompatible el empleo que obtiene el propuesto con el de preceptor, no conviene este cuerpo con la propuesta hecha; debiendo elegirse otro individuo que no carezca de los requisitos necesarios (...) Acto seguido, se presentó ante este cuerpo el Sr. Preceptor de esta Escuela pública Pbro. José Antonio García, haciendo presente a esta corporación que hace el espacio de un año que da escuela en su casa de habitación en cuyo servicio destinó varias piezas que tenía anteriormente alquiladas, de cuyo bien se ha privado por este largo espacio, en obsequio del bien público; no hay casa del común dedicada a este objeto; que su indigencia no le permite continuar en su casa la educación, a menos que se le compense siquiera con el ínfimo alquiler de tres o cuatro pesos mensuales. Se resolvió que no estando esta corporación autorizada para hacer este gasto, se hace presente a la Junta Principal a fin de que por ella se resuelva informándosele (...) a la Junta que al consabido Sr. Preceptor se le pase el arrendamiento que reclama

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

por la casa de escuela, y que no hay en esta ciudad otra aparente para el cargo. Firman José Roo (Director.) José de Jesús Entrena (Secretario).”⁴⁰³

La Junta de Educación Pública del Cantón de La Grita apoyó la iniciativa del seminario aportando becas y mobiliario: “En la ciudad de La Grita a nueve de agosto de mil ochocientos treinta y dos. Se reunió la Junta de Educación Pública de este Cantón, en Acta Ordinaria, en la cual, el Señor Director mandó dar lectura a varios documentos que se han cometido a la consideración de este cuerpo, siendo el próximo, una consideración del Sr. Director (ilegible) invita a la Junta de la Capital por conducto de esta (ilegible), a los padres de familia que tengan niños en estado de aprender las ciencias, y demás conocimientos que se enseñan en el Colegio Seminario de esta Ciudad, para que los remita, a aquella (Ilegible) bien solicitando las becas seminarias, de dotación, o bien en clase de pensionistas y la otra, que el Señor Administrador de Rentas provinciales, por comunicación del corriente hace presente a esta corporación. Hay inconvenientes que se le presentan para hacer efectiva la recaudación del dinero impuesto a los padres de familia en virtud del párrafo del Artículo de la Ordenanza; Certifico. El Director José Roo (sic).”⁴⁰⁴

Las precarias condiciones económicas seguramente determinaron la reducida escolaridad en la escuela de primeras letras, la cual estaba por debajo del promedio nacional indicado, alcanzando veintinueve alumnos: “La ciudad de La Grita a diez de abril de mil ochocientos treinta y dos. Se reunió la Junta de Educación Pública en sección ordinaria como lo acostumbra, en cuyo acto el Sr. Juan Andrés Moreno dijo haber cumplido con las visitas semanales que se le encargaron por el acta, que halló (sic) en la escuela veintinueve niños; acto

⁴⁰³ AHCMLG. Legajo 1832

⁴⁰⁴ AHCMLG. Legajo 1832

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

continuo el Sr. Director solicitó a la Junta para que se tomara alguna provisión a fin de proveer de libros la escuela pública, y se resolvió por absoluta votación que se haga este reclamo a la Junta Principal a fin de que provea (...) Queda del mismo modo nombrado para las visitas semanales el Sr. José Antonio Noguera. Con lo que concluyó la presente acta que firma por ante mí de que certifico José Roo. Director de la Junta de Educación, Secretario José de Jesús Entrena.”⁴⁰⁵

Claro que debemos tener en cuenta el gran ausentismo escolar que se presentaba por las dificultades propias de la distancia e incluso por ser muy pobres como afirmaba alguno de los padres.

En 1838, seguían las quejas en La Grita acerca del estado en que se encontraba la escuela,⁴⁰⁶ a diferencia del nivel nacional que había crecido el doble en última la década. En cuanto a la escolaridad se puede constatar que se había incrementado el número de alumnos, pero se destaca que la deserción seguía siendo alta: "Sesión del día seis de marzo de 1838. (...) Se hizo relación de un oficio de preceptor de la escuela pública de esta ciudad (...) que contiene el número de cincuenta niños registrados, y una lista de los que han faltado (...) constando de veinticinco niños."⁴⁰⁷ Ese mismo año, el 12 de noviembre, se siguió observando la alarmante deserción escolar al manifestarse que: “se tuvo a la vista el Estado del mes inmediato pasado comunicado por el Preceptor de la Escuela en esta ciudad

⁴⁰⁵ AHCMLG. Legajo 1832

⁴⁰⁶ "En la ciudad de La Grita a trece de febrero de mil ochocientos treinta y ocho. Se reunió la Junta de educación de este cantón en sesión ordinaria con la asistencia de los miembros de la corporación, a excepción del Sr. Director, y uno de los padres de familia con el objeto de ver el estado en que se encuentra la Escuela de primeras letras, y teniéndose noticia por varias quejas de los padres de familia e informes, de que se encuentra en un total abandono la educación pública, y deseando su mejora, y que estén reunidos todos los miembros, y que concurrieran los padres de familia para que expongan lo que les ocurra decir sobre el particular, se invita para el día diez del presente, en cuyo día se resolverá lo que convenga. Eusebio Noguera. Secretario Interino." AHCMLG. Legajo 1838.

⁴⁰⁷ AHCMLG. Legajo 1838.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

en que constan veinticuatro niños cursando, primera, segunda y tercera clase; y observándose escandalosamente la falta de concurrencia de los niños que según el registro general del número que existen en esta ciudad y alrededores, no es proporción al mínimo.”⁴⁰⁸

Fue muy difícil imponer por decreto una escolaridad; demostrándose una vez más que los hábitos son más importantes que las leyes.

D.1. LOS MANUALES ESCOLARES Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA GRITA, EN EL TIEMPO HISTÓRICO DE LA SESIÓN TÁCHIRA DEL GRAN ESTADO LOS ANDES. (1884-1899)

Destacamos la importancia de tres manuales escolares que cambiaron la historia de la educación en La Grita, (sesión Táchira del Gran Estado los Andes, en el siglo XIX); se trata de los siguientes trabajos escritos por Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905): (1890) Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios; (1892) Geometría Elemental, para uso de establecimientos de ambos sexos; (1897) Introducción de la Gramática Latina. Estos manuales cambiaron la práctica pedagógica al introducir nuevos enfoques educativos y científicos especialmente influenciados por la tradición pedagógica de Don Bosco y los salesianos. Efectivamente son manuales que fueron utilizados por los más de los 1500 egresados que tuvo el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, durante la rectoría del Mons. Jáuregui Moreno (1884-1899). El impacto permite abordar su influencia en los cambios de paradigmas educativos, en particular, el tránsito del modelo aristotélico-tomista al positivista.

⁴⁰⁸ AHCMLG. Legajo 1838.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Retomamos la metodología del Centro MANES⁴⁰⁹ de la UNED-Madrid como precedente gracias a la pasantía académica realizada en octubre de 2005. Como sabemos el Centro MANES tiene dos vertientes investigativas, una de carácter instrumental (histórico-documental) y otra propiamente investigadora. La primera consiste prioritariamente en la elaboración del censo de todos los manuales escolares, cuyas fichas bibliográficas se recogen en la base de datos MANES. La segunda vertiente consiste en la realización de un conjunto de investigaciones y análisis historiográficos en torno a las características bibliométricas, editoriales, político-pedagógicas y curriculares de los libros escolares, siguiendo varias líneas de investigación ligadas fundamentalmente a la historia de la educación, la historia cultural y la historia del currículo. En este trabajo nos proponemos abordar esa historia de los manuales escolares teniendo como referencia el aporte del maestro Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905). Jáuregui transformó su labor educativa en una ESCUELA DE PENSAMIENTO, en el sentido griego de la expresión, SKOLE. Sin menoscabo de otros tiempos, pero en honor a los logros académicos y por el impacto que alcanzó sobre la sociedad tachirensis y venezolana, ésta puede ser considerada la Edad de Oro de la “Atenas del Táchira”, que es el adjetivo que se dio a esta ciudad por su tradición letrada. Pues, además del centro educativo congregó a lo más granado de la intelectualidad andina, convocando a literatos, artistas y poetas en el denominado Ateneo Luisiano que presidía Emilio Constantino Guerrero. Recordamos en ese sentido a Don Tulio Febres Cordero, quien fuera asiduo a las

⁴⁰⁹ En tal sentido se realizó un proyecto de investigación intitolado: Mora García J. Pascual (2005) “Historia de los manuales escolares en la provincia del Táchira, caso: La Grita, en cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo.” Código: NUTA-H-214-05-06-B. Aprobado por el Directorio del CDCHT en la reunión 04-05 de fecha 14/07/05. El 5 de mayo de 2006, el Departamento de Pedagogía me nombró como Representante institucional del proyecto MANES ante el Centro MANES, Madrid. Luego el 11 de abril de 2008, la Dra. Gabriela Ossenbach, Coordinadora del Centro MANES –UNED-Madrid, envió el Convenio de Cooperación para las firmas respectivas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

tertulias del Ateneo Luisiano. Qué pensarán al respecto los iconoclastas del pensamiento tachirenses.

En un estudio realizado por el Grupo de Investigación de Historiografía de Venezuela (1998) de la ULA-Mérida se constata la fama de los egresados del Colegio-Seminario Sagrado Corazón de Jesús; el Anuario de la Universidad de los Andes (1890-1901) señala: "en la memoria rectoral hay honrosa mención de los Colegios de La Grita, bajo la dirección del Sr. Pbro. Dr. J. M. Jáuregui, y de Mérida, dirigido por los señores Pbro. Dres. Miguel Lorenzo Gil Chipía y Clemente Mejía; acerca de los dos famosos colegios y sus directores, el Dr. Parra (Caracciolo, Rector en esa época de la Universidad de los Andes) informó al Ministro de Instrucción Pública: *cumplo con gusto un deber de estricta justicia al informar al señor Ministro que estos Planteles, favorecidos con la habilitación de estudios filosóficos, fundados y dirigidos por tan hábiles y competentes Directores, han dado y siguen dando resultados muy satisfactorios: los cursantes que vienen a la Universidad a recibir el grado de bachiller y que han hecho sus estudios en esos Institutos casi generalmente han obtenido la calificación de sobresalientes por sus profundos conocimientos.*"⁴¹⁰

Y en un inventario de las tesis de grado para optar al grado de Bachiller en Filosofía⁴¹¹ se destaca igualmente la calidad de las tesis elaboradas por los egresados del Colegio: "aunque debemos señalar que algunas tesis proceden de Colegios ubicados en la región andina, pero que se encuentran en los Archivos de la Universidad porque ésta tenía la facultad de conferir títulos de bachiller, para lo cual procedía a evaluar los expedientes y las tesis de los alumnos que habían

⁴¹⁰ Anuario de la Universidad de los Andes. (1898, diciembre 31). En Jáuregui, J. M. (1999) Obras Completas., pp. 424-425

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

cursado estudios en esos colegios, en nuestro caso procedían de: Colegio de El Espíritu Santo (Mérida), Sagrado Corazón de Jesús (Táchira) y el Seminario Conciliar de Mérida.”⁴¹²

Jáuregui tiene una marcada influencia del pensamiento salesiano. La Sociedad Salesiana comenzó el 8 de diciembre de 1841, y estaba especialmente dedicada a la formación de los jóvenes. Pero llegaron a Venezuela en 1894, y al Táchira el 28 de octubre de 1914. Los salesianos iniciaron en Táriba la primera experiencia pedagógica, con el Instituto San José, que inició sus labores el 7 de enero de 1915 y funcionó hasta 1973.

El pueblo de La Grita distinguió a Jáuregui con el epónimo del "Bosco andino", por haber diseñado el Seminario a semejanza del Seminario de Turín, en donde conoció a Don Juan Bosco (1815-1888). En una de sus cartas comentaba: "fui a Turín, me inscribí entre los Salesianos, y amoldé en cuanto pude mi seminario al modelo de los de aquellos célebres institutores.”⁴¹³

Seguramente allí analizó el Reglamento de las Casas de la Sociedad de San Francisco de Sales (1876), publicado por Juan Bosco como Esbozo del Sistema Educativo Salesiano, pues en su trabajo intitulado Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios (1890) señala: "los Santos son un modelo acabado de Urbanidad y Cortesanía, (sic) pues (...) S. Agustín. S. Francisco de Sales, S.

⁴¹¹ Meza, R., y Artigas, Y. (1998) Los estudios históricos en la Universidad de los Andes (1832-1955)

⁴¹² Idem., pp. 20-21

⁴¹³ Jáuregui, J. M. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo. La Grita, mayo 26 de 1891.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Vicente de Paúl y Pío VII, fueron encanto de su época como modelos de santidad, sabiduría y cultura social."⁴¹⁴

EL PRIMER MANUAL Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

La pedagogía salesiana de Jáuregui la sintetizamos en tres ejes: Primer eje: El Sistema Preventivo. Don Bosco, como maestro, introdujo un método educativo conocido como el Sistema Preventivo, pues conduce a una formación preactiva e integradora. La formación integradora la expresó Don Bosco así: "yo os aseguro que os recuerdo todos los días en la Misa, pidiendo para cada uno de vosotros las tres 'S'; salud, sabiduría, santidad."⁴¹⁵ Es una educación que trabajo las tres dimensiones básicas del hombre: el cuerpo, la mente, y el alma. Hay una filosofía del cuerpo, una filosofía del intelecto y una filosofía del alma.

El Sistema Preventivo jaureguino está expresado en el Tratado de Urbanidad cuando manifestó la responsabilidad que tienen los maestros en la formación integral de sus alumnos:

“los Superiores de los establecimientos de educación, están obligados a vigilar y formar cuidadosamente los tiernos jóvenes q´ (sic) se les confían. Ante Dios deben responder un día por la educación del Espíritu que deben nutrir de la más sólida piedad; y ante los padres de familia y la sociedad, deben responder por

⁴¹⁴ Jáuregui, J. M. (1890a) Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios., p. 32

⁴¹⁵ B. Lemoyne. (1901) Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco., tomo 1, p. 120. Citado por Didone, T. (1980) "Rasgos vivenciales del Sistema preventivo de Don Bosco." Anthropos, (1) 1980.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

la formación del corazón en la práctica de la virtud y de las más sanas costumbres.”⁴¹⁶

Ambos autores polarizan sus inquietudes y acciones hacia una formación cristiana integral: abarca tanto los sacramentos, como la oración, el apostolado en cuanto compromiso, el trabajo y la justicia social. En esta visión integral Don Bosco procura proporcionar al joven una base económica mínima, indispensable (alojamiento, vestido, comida) como condición para que el muchacho pueda explotar todas sus capacidades intelectuales y profesionales.

El Seminario fundado por Jáuregui en La Grita se convirtió en el albergue de jóvenes de las más diversas capas sociales; en tal sentido lo señala: "hay aquí muchos jóvenes pobres que no podrán ir a ordenarse a otro Obispado."⁴¹⁷

Segundo eje: El Tacto Pedagógico. El tacto pedagógico se funda en la sinceridad y "comporta una relación personal entre educadores y educandos en la que debe existir y florecer la espontaneidad, la confianza y los intereses comunes."⁴¹⁸ Pero a su vez el tacto pedagógico, implica el ejercicio prudente de la autoridad: "el Sistema Preventivo transforma al alumno en amigo, y éste ve en el asistente un bienhechor que amonesta, avisa, ayuda con cariño y comprensión, que va al corazón."⁴¹⁹

⁴¹⁶ Jáuregui, J. M. (1890a) Ob. Cit., p. 32

⁴¹⁷ Jáuregui, J. M. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo, La Grita, mayo 26 de 1891

⁴¹⁸ Didone, T. (1980) Ob. Cit., p. 101

⁴¹⁹ B. Lemoyne. Op. Cit. 1901, tomo 5, p. 225

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La autoridad del docente para Jáuregui debía contemplar dos cualidades: una, el amor; y dos, el carácter para reprimir las faltas; "por eso el Superior aunque ama verdaderamente a sus alumnos, como un tierno padre ama a sus hijos, no puede ni debe tolerar faltas de Religión, de educación, de costumbres, de aplicación."⁴²⁰ El tacto pedagógico implicaba la represión de las faltas, aspecto que uno de sus alumnos refiere de la siguiente manera:

“Las cualidades de Monseñor Jáuregui para convencer por medio de la palabra, y servir de ejemplo con sus grandes virtudes, cuando encontraba resistencia en sus discípulos para el estudio, la obediencia voluntaria y las disciplinas, no se mostraba corto ni remiso en aplicarles fuertes castigos disciplinarios, y aún corporales. Quienes incurrimos en faltas escolares, en algunas ocasiones, no podremos olvidar los efectos de la palmeta o la férula del austero sacerdote que no disimulaba llevar bajo su balandrán (...) Monseñor Jáuregui me impuso fuerte castigo en dos oportunidades, e igualmente a uno de mis compañeros de estudio, el que llegó a ser Presbítero Escolástico Duque, Cura Párroco de la población de Rubio y de Ejido.”⁴²¹

El tacto pedagógico aplicado a la salud estaba contemplado en la asistencia médica a los alumnos, lo que nos permite conocer el sentido de formación integral y cuidado del cuerpo. Resulta asombroso que se expresara esta responsabilidad a fines del siglo XIX, cuando fueron conquistas estudiantiles del siglo XX; de hecho la Reforma de Córdoba (1918) fue el primer grito del

⁴²⁰ Jáuregui, J. M. (1890a) Op. Cit., p. 32

⁴²¹ López Contreras, E. Homenaje a la venerada memoria del Ilustre maestro Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno con motivo del cincuentenario de su muerte. En Dubuc de Isea, L. Barreto, J. y Porras, B. (1999) (Comp.) Ob. Cit., p. 186.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

movimiento intelectual para el cambio de la universidad. Sorprende entonces que el Colegio tuviera en cuenta el bienestar estudiantil; al respecto contemplaba:

“El Colegio corre con la asistencia médica, más no con gastos de enfermedad de los alumnos y por lo tanto es necesario que los padres de familia señalen un acudiente a cuya casa pueda trasladarse el joven en caso que tenga que hacer cama por más de tres días y en la cual será visitado por el médico del Colegio.”⁴²²

Tercer eje: La relación complementaria entre: Razón, Religión y Amor. Con la razón se busca comprender y no la imposición de las normas, con la religión se tiende al bien supremo como fin último, y con el amor se busca que los jóvenes "aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son: la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos y aprendan a obrar con generosidad y amor." ⁴²³

La práctica pedagógica como acicate en la formación de los valores es para Jáuregui un acto de amor, de allí que se debería devolver "a nuestros Superiores amor por amor; y una vez terminado el aprendizaje, recordemos siempre con noble satisfacción, esos planteles donde han corrido para nunca volver, las dulces horas de la infancia con todos los encantos y gratas emociones." ⁴²⁴

⁴²² Jáuregui, J. M. (1890b) Reglamento del Colegio. En Obras Completas. I, p. 337.

⁴²³ B. Lemoyne. 1901, tomo 17: 110

⁴²⁴ Jáuregui, J. M. (1890a) Op. Cit., p. 33

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Sin embargo, Jáuregui es hoy recordado no porque supo simular el modelo de Don Bosco, sino porque fue capaz de diseñar un Proyecto Educativo propio a partir de esa experiencia; *mutatis mutandis* como bien lo dijera Simón Rodríguez refiriéndose a Bolívar: "en su conducta se observan unas diferencias que, en general, se estudian poco: Imitar y ADOPTAR, adaptar y CREAR. El espíritu del hombre de talento, sabe asimilarse las ideas ajenas, el del limitado se las agrega."⁴²⁵ Si algo tenemos que recordar de la vocación docente de Jáuregui es precisamente el ser arquitecto del pensamiento. Porque nuestros docentes han devenido en albañiles que entran en crisis cuando se les solicita su proyecto pedagógico; Jáuregui no sólo lo diseñó sino que lo publicó y lo legó a la posteridad.

Los maestros en el siglo XVIII y XIX obtenían sus cargos a partir de un Proyecto, son meritorios en ese sentido los Planes de Moreno y Escandón (1774), Manuel Domínguez Saravia (1767), Juan Bautista Echezurria (1787), Cristóbal Silva (1788), y el más trascendente de ellos: Simón Rodríguez (1794) con sus Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas, y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento. El desconocimiento de la Historia de la Educación en Venezuela nos presenta una visión distorsionada y descontextualizada de nuestras raíces, e incluso intentamos simular modelos externos cuando tenemos ejemplos señeros en nuestra historia; demostrando así que tenemos una frágil memoria histórica.

EL SEGUNDO MANUAL Y TERCER MANUAL: IMPACTO SOBRE LOS
PARADIGMÁTICOS EDUCATIVOS.

⁴²⁵ Rodríguez, S. (1985) Obras Completas. II, p. 200

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

La contribución de Jesús Manuel Jáuregui a la Historia de la Ciencia en el Táchira hay que decantarla de dos niveles paradigmáticos: uno, el nivel científico, propiamente dicho; y otro, el nivel de la metaciencia. En el primer nivel, la ciencia es dependiente de una adopción soterrada del método positivista y del modelo evolutivo; aspecto que especialmente se puede notar en sus investigaciones científicas, sobre todo en lo que atañe a la geometría, la geología, la clasificación de las plantas y animales, la física y la meteorología. El segundo nivel de metaciencia, se encuentra en sus investigaciones sobre sociología, demografía, filosofía, teología, historia, y disciplinas afines.

Por esa razón merecen ser estudiados con detenimiento sus giros epistemológicos no sólo porque llegó a pertenecer a reconocidas Sociedades Científicas nacionales y extranjeras sino porque introdujo un giro copernicano en la concepción de la ciencia en el Táchira. En uno de sus poemas exponía su filosofía de la ciencia así:

"Ve junto a las vanas ciencias,
peores creencias,
Peor aún que la ignorancia
La observancia
De supersticiones mil,
Que prescritas por los siglos
Son vestigio
Que encarnan en sus horrores
Los errores
De moral y un Culto víl"⁴²⁶

⁴²⁶ Jáuregui, J. (1894) El Misionero, poema., p. 9

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Hay que realizar un verdadero trabajo de genealogía de los conceptos en Jáuregui; ya que en momentos escribía en forma exotérica (para el vulgo), y en otros en forma esotérica (oculta-reservada).

Algunas afirmaciones no podían sostenerse abiertamente, ya sea por su condición de sacerdote o por prudencia, en estos casos normalmente echa mano de géneros literarios. Del poema anterior podemos extraer la síntesis de su filosofía de la ciencia: filosofar científicamente y encarar la ciencia filosóficamente. Su propuesta epistemológica nos sugiere los siguientes apartados:

1. Hay que tener desconfianza de los criterios dogmáticos de algunas ciencias que se empeñan en sostener lo que ha sido superado.
2. Peor que la ignorancia es aprender mal.
3. Algunas ciencias fundan sus saberes en las creencias y supersticiones superadas, en clara alusión a los paradigmas aristotélicos.

Jáuregui tuvo conciencia del emergente y floreciente movimiento científico venezolano y latinoamericano, al prologar el trabajo de Candales (1913) afirmó:

“El poderoso movimiento literario y científico que desde la independencia de los países latinoamericanos ha venido desarrollándose en ellos, extiende hoy a los ojos del observador estudioso uno de los más pintorescos y halagadores cuadros: en efecto, vense por todas partes surgir en las jóvenes naciones institutos florecientes de enseñanza que, con los nombres de escuelas, colegios, liceos, universidades y academias los engalanan, e iluminan su atmósfera con los

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

esplendores de una civilización positiva y siempre creciente; y no solamente, sino que del seno de esos mismos institutos se levantan maestros que expresen la esencia de sus labores en obras llenas de erudición y claro método, a fin de facilitar a las generaciones venideras el escabroso sendero del aprendizaje.”⁴²⁷

Este texto escrito por Jáuregui en 1897, pero publicado en la obra de Miguel María Candaes (1913) *Introducción a la Gramática Latina*, es un testimonio fiel de la conciencia que tenía de la emergencia del paradigma positivista.

A Jáuregui le tocó vivir una época de "revoluciones científicas" en la interpretación de Kuhn (1962) o de "obstáculos epistemológicos" en la concepción de Bachelard (1938); vale decir, debatirse internamente entre ser censor del paradigma emergente, y al mismo tiempo, ser hacedor del mismo. Esta crisis no es solamente del momento que le tocó vivir a Jáuregui, sino que forma parte del nuevo espíritu científico. Como dice Carmen García Guadilla (1995): "las revoluciones científicas aparecen cuando los especialistas no pueden ignorar por más tiempo las anomalías que aparecen en la tradición establecida en la práctica científica, cuando los fracasos se acumulan y cuando los sabios dudan de sus propios principios, entrando éstos también en estado de crisis."⁴²⁸

Resaltamos en Jáuregui ese esfuerzo por recuperar el diálogo entre lo científico y lo humanístico, entre lo moral-práctico y lo político. De esa manera puede ser considerado como un visionario del postpositivismo. Esa visión lo llevó

⁴²⁷Jáuregui, J. (1999) *Obras Completas*. II, p. 103. Cfr. Candaes, M. (1913). *Introducción a la Gramática Latina*. (Subrayado mío)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

a indagar en el estudio de las diversas disciplinas. Por eso fue de anticuario hasta preclaro latinista; comprendió que el uso del latín no solamente constituía una lengua vehicular, sino que siendo la lengua universal para la Iglesia Católica permitiría a sus alumnos comunicarse con el resto del mundo: "posar (sic) bien el latín, es pues, una necesidad para los hombres de letras tan grande, que solamente podrán desconocerla los ignorantes, y a la que únicamente podrán negar su apoyo los egoístas, esto es, los que tan sólo miran en sus trabajos la utilidad y no el bien procomunal"⁴²⁹

La preocupación por el estudio del latín, la conjugaba con el rescate de la lengua materna, e incluso retomando los vestigios de los indígenas; fue "el primero en recoger de labios de ancianos montañeses (...) los restos del idioma nativo."⁴³⁰ He aquí algunos de los rasgos de la personalidad científica del padre de la ciencia en La Grita.

La historia del positivismo en Venezuela es paralela a la vida de Jesús Manuel Jáuregui (1848-1905). Y aunque el positivismo había sido proscrito por la Iglesia, por ser una filosofía atea, en La Grita sirvió como acicate metodológico en la obra de Jáuregui. Siguiendo a Luis Beltrán Guerrero (1956) en cuanto a las generaciones de los positivistas venezolanos citamos:

Primera generación (...) A Ernst (1832-1899), R. Villavicencio (1837-1920), V. Marcano (1848-1892), A. Rojas (1826-1894). La segunda generación la constituyen los discípulos directos, en las aulas, de Ernst y Villavicencio: Luis

⁴²⁸ García Guadilla, C. (1995) *Teorías Socio-Educativas en América Latina. Producción y transferencia de Paradigmas.* , p. 143.

⁴²⁹ Jáuregui, J. en Caudales, J. (1913). *Introducción de la Gramática Latina*, enero 12 de 1897.

⁴³⁰ Menotti, Emilio. *Palabras preliminares a los Apuntes Estadísticos del Estado Mérida*, I-II

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Razetti (1862-1932), David Lobo (1861-1924) y Guillermo Delgado Palacios (1867-1932), en la corriente del positivismo biológico; Gil Fortoul (1862-1943), en el positivismo histórico, sociológico y jurídico; Alejandro Urbaneja (1859-1944) y Nicomedes Zuluaga (1860-1933), en el positivismo jurídico y social; Lisandro Alvarado (1858-1929), en ciencias naturales, sociales, lingüísticas; Alfredo Jahn (1867-1940), geógrafo y etnólogo; Manuel Revenga (1858-1926), crítico teatral y musical, propagador del materialismo artístico y de la estética de Ricardo Wagner (...) Luis López Méndez (1863-1891), divulgador y defensor activo del positivismo en filosofía constitucional, pedagogía y crítica literaria; Cesar Zumeta (1860-1955) pensador y artista (...) Rómulo Gallegos (1884). En una tercera promoción positivista sobresalen los sociólogos deterministas Laureano Vallenilla Lanz (1870-1936), Pedro Manuel Arcaya (1874) y José Ladislao Andara (1876-1922), el antropólogo y explorador Elías Toro (1871-1918), el iniciador de la revisión de nuestra historia colonial en defensa del nombre hispánico, Ángel César Rivas (1870-1930), el sociólogo y etnólogo Julio C. Salas (1870-1925), el antropólogo y novelista Samuel Darío Maldonado (1870-1925).⁴³¹

Como hemos advertido antes, en el caso de J. M. Jáuregui, habría que hacer dos lecturas para decantar su pensamiento positivista; una primera, nos llevaría al Jáuregui exotérico, en la que encontraríamos la exposición de sus ideas para el gran público, y que desarrolló como sacerdote comprometido con la estructura clerical que rechazaba al positivismo como doctrina filosófica. Y una segunda lectura, la del Jáuregui esotérico, sumergido en su profunda y diversa producción científica. En su discurso científico que podemos entresacar rasgos del

⁴³¹ Guerrero, L. (1956) Introducción al Positivismo Venezolano. En Historia de la Cultura en Venezuela. II, pp. 207-208 Como dato curioso, tuve el gusto de conocer a Freddy Parra Jahn nieto

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

positivismo: destacándose su pasión por el método experimental, que lo llevó a fundar el primer laboratorio y museo natural en su Colegio.

En el V Encuentro ampliado con motivo del año sesquicentenario del nacimiento de Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui circuló una reseña que señalaba: “Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno, podría ser considerado como todo un positivista”⁴³² pero sin que se demostrara tal afirmación. Desde entonces hemos dedicado esfuerzos para estudiar sus obras, con el fin de determinar hasta dónde tiene credibilidad tal afirmación.

En principio diremos que no hemos podido más que ratificar la tesis de Thomas Kuhn⁴³³ acerca de la coexistencia de paradigmas. En Jáuregui se cumple aquello de la presencia de paradigmas decadentes de talante aristotélico-tomista-teocentrista y la presencia incipiente de un paradigma emergente como el positivista. A pesar de que el positivismo había hecho entrada en la universidad venezolana (UCV) desde 1863, con Adolfo Ernst, en la provincia esa influencia fue tardía, e incluso estuvo acompañada de la resistencia ideológica y política, porque el positivismo no sólo fue una tendencia epistemológica sino además política e ideológica. Los primeros científicos que confesaron ser positivistas o que actuaron en la práctica de acuerdo a los postulados positivistas fueron demonizados; como afirma Luis Beltrán Guerrero (1956), el mismo: “Villavicencio fue atacado de ateo y materialista y toda la lucha de su larga existencia fue demostrar que no lo era, pues no había antinomia entre sus creencias religiosas y la doctrina positivista que profesaba. Razetti, de franca posición

de Ricardo Jahn, hermano de Alfredo Jahn. A él debo agradecer la corrección de pruebas del presente trabajo.

⁴³² S/A. (1998, julio 28). Mons. J. M. Jáuregui M.

⁴³³ Cfr. Kuhn, Th. (1962) Estructura de la Revoluciones Científicas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

materialista, fue vilipendiado, calumniado, muchas veces en forma soez. Otro tanto le había sucedido a Adolfo Ernst.”⁴³⁴

En el Táchira del siglo XIX esa resistencia se puede evidenciar desde las tribunas que ofrecía la prensa de la época, al respecto se señala: “tristes ejemplos tenemos en Venezuela, del resultado funesto, de esas corrientes filosóficas corruptas, que de Francia nos han venido, bautizada con el nombre de ideas modernas o programa de la escuela positivista, y mucho mal han hecho a nuestra nación.”⁴³⁵

Ahora bien, a pesar de la resistencia, la presencia en las instituciones educativas del paradigma positivista es indudable, porque son tendencias que penetran el pensamiento científico incluso sin que se tenga conciencia plena, y esa es la diferencia fundamental. El paradigma emergente lentamente pasa a formar parte de la *Weltanschauung* (concepción del mundo) dominante. Jáuregui, por ejemplo, en sus prácticas científicas echa mano del método positivista pero no podemos inferir de manera gratuita que fuese “todo un positivista”, sobre todo si con esa expresión queremos significar que ex profeso lo fuese.

La concomitancia de paradigmas la ponemos en evidencia, de manera que no pretendamos encontrar en Jáuregui a un positivista heredero de Comte y Spencer, al estilo de Rafael Villavicencio, Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, o el mismo José Gil Fortoul. El positivismo en Jáuregui es más de facto que filosófico, lo ejerce de hecho aunque no de derecho; lo entiende como

⁴³⁴ Guerrero, L. (1956) Ob. Cit., p. 216

⁴³⁵ La Autonomía. (1899, enero 24)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

una práctica científica. Por eso está en su Colegio, en sus alumnos, y sobre todo en sus escritos; lo que ya es bastante decir en un ambiente preñado casi de un fundamentalismo religioso.

Pareciera una paradoja, pero es así, Jáuregui no siendo un positivista confeso es uno de los mejores representantes de la ciencia positiva en el siglo XIX en la sección Táchira del Gran Estado los Andes. Desde sus primeras publicaciones: Apuntes Estadísticos del Estado Guzmán (1887) pasando por su trabajo de Geometría Elemental (1892), y las innumerables publicaciones en El Misionero presentan la influencia de la herencia positivista, aunque nunca confiesa sus fuentes en esta dirección; es comprensible por la reticencia que tenía la Iglesia Católica. No cabe duda, que Jáuregui “fue uno de los pioneros en esa clase de investigación en los Andes Venezolanos, acompañado luego en esa labor por don Tulio Febres Cordero, Julio C. Salas, José Ignacio Lares, en Mérida y el Dr. José Gregorio Villafañe en el Táchira.”⁴³⁶

Jáuregui fue de los primeros en introducir la física moderna de Newton y de dotar al Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita con un moderno laboratorio de física, así como de aplicar el método científico de raigambre experimental en los Andes venezolanos; al respecto comenta Menotti Sposito que "Monseñor Jáuregui fue el primer naturalista venezolano que investigó los yacimientos minerales del occidente de la República."⁴³⁷

⁴³⁶ Castillo Lara, L. (1999) La huella imperecedera de Mons. Jáuregui. En Obras Completas., p. 25

⁴³⁷ Menotti Sposito, E. (1848) Palabras Liminares a Apuntes Estadísticos del Estado Mérida. En Dubuc de Isea, L. et Al (Comp) (1999) Ob. Cit., p. 284

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El mérito de Jáuregui no fue el acusar la influencia del paradigma positivista en sus investigaciones sino en trascenderlo. Incluso se aproxima bastante a lo que hoy en día denominamos la investigación interdisciplinaria, tal como se evidencia en su trabajo: *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida (1887)*, en donde demuestra tener una formación interdisciplinaria; sus conocimientos van de la antropología a la biología, de la física a la poesía. Jáuregui demostró estar más allá del criterio positivista que sostenía que "el científico es especialista de un sector y olvida las relaciones que unen a las otras ciencias entre sí."⁴³⁸

Desde la antigüedad la geometría se mantuvo prácticamente inalterable hasta el siglo XIX, no bastó el haber situado al sol en el centro del universo ni que la tierra fuera esférica para que cambiara sus paradigmas. He aquí el gran dilema de la Historia de la Ciencia, la fuerza de la tradición impone teorías que aún siendo incompletas o falsas se mantienen como paradigmas dominantes.

La aparición de las Geometrías no Euclidianas significaron el desplazamiento del centro de gravedad de una disciplina que se creía perfecta en sus postulados; el hombre terminó su dinastía con el espacio plano para pasar a ser uno de los residentes de un planeta en forma de circunferencia en la que caben múltiples concepciones acerca de la geometría: de la hiperbólica a la elíptica. Hoy hablamos de una nueva revolución en la geometría, como es el caso de la geometría fractal.

⁴³⁸ Quevedo, E. (1993) Los estudios histórico-sociales sobre las ciencias y la tecnología en América Latina y en Colombia: Balance y actualidad. En Quevedo, E. (Coord) *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. I, p. 25

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Pero este no era el caso de la geometría trabajada por Jáuregui, sus postulados estaban influenciados por Scarpa, Borgogno, Legendre y Cortázar, que curiosamente seguían anclados en Euclides. Las geometrías no euclidianas entraron a las aulas universitarias venezolanas bien entrado el siglo XX. Lo laudable en Jáuregui es que haya concentrado su esfuerzo en el problema de la Cuadratura del Círculo, uno de los tres problemas clásicos de las matemáticas de todos los tiempos; junto a la trisección del ángulo y la duplicación del cubo.

Quizá por eso Jáuregui hizo del problema de la Cuadratura del Círculo su punto de honor; pues "significaba algo más que el cálculo del área del círculo. Significaba construir un cuadrado de área igual a la de un círculo, sin más instrumentos que el compás y la regla. En esta forma el problema no se resolvió nunca, y modernamente se demostró que era irresoluble. No obstante, aún sigue habiendo gente que intenta resolverlo."⁴³⁹

Sin embargo, sorprende que un levita cultivado casi en forma autodidacta en el área de la matemática, y en una de las provincias más abandonadas por las políticas educativas oficiales en el siglo XIX, arriesgara una solución a uno de los tres problemas clásicos de la historia de las matemáticas, cual es el problema de la Cuadratura del Círculo. Veamos cómo anunció su contribución a la comunidad científica de la época: "La demostración científica titulada, "Magnificat" como testimonio de reconocimiento de la Sma. (sic) Virgen, y que se envía también al Santo Padre, y que juzgo pasará a la Universidad Gregoriana para su completo estudio y reforma de los puntos que no estén bien esclarecidos."⁴⁴⁰

⁴³⁹ Hull, L. (1973) Historia y Filosofía de la Ciencia., p.69

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

A pesar de que no tenemos evidencia de una respuesta de la Universidad Gregoriana de Roma, sí las encontramos de otros pares académicos como las felicitaciones de Rector de la Georgetown University-Washington, y que fuera reproducido en el periódico El Misionero: "Le felicito por algunos de los principios contenidos en su obra de Geometría, y muy especialmente por la razón del diámetro al lado del cuadrado, de la cual dice lo siguiente: 'la razón que Va. Ra. 1.1287 está un poquito en exceso. (...) La razón 1.1284 es más aproximada, aunque sobra todavía. El polígono de 648.000 lados, inscrito en un círculo del diámetro 11.284, tiene la superficie 100.0037. Esta razón 1.1284 es la más aproximada al valor verdadero de la razón cuando se emplean sólo cuatro cifras decimales, y me parece que bien podría sustituirse en una nueva edición de su Geometría.'" ⁴⁴¹

El redactor agrega el siguiente comentario final a la nota: "nos complacemos por la atención que los sabios extranjeros están prestando á estas investigaciones científicas." ⁴⁴²

Una versión más concreta acerca del problema nos la suministra García Bacca, al señalar: "el sentido general del problema es hallar un cuadrado cuya área sea igual al área determinada por una circunferencia."⁴⁴³ Este llegó a ser un problema fundamental en las matemáticas griegas, ya que para el heleno el círculo era la figura perfecta y su contorno debía ser armonioso; pero su área no resultaba tan fácil ni exactamente calculable como la del cuadrado que no era figura

⁴⁴⁰ Jáuregui Moreno, J. M. Carta al Delegado Apostólico de Santo Domingo, junio 13 de 1891.

⁴⁴¹ El Misionero, La Grita, 26 de abril de 1892

⁴⁴² Ibidem.

⁴⁴³ García Bacca, J. D. (1961) Textos clásicos para la historia de las ciencias. (I), p. 103

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

perfecta, pero sí sencilla de calcular. El problema llegó a popularizarse en el año 414 a.C. cuando Aristófanes hace referencia a la comedia de Aves.

La preocupación de Jáuregui por el estudio de las ciencias se consagró con la publicación de su manual de Geometría Elemental, para uso de establecimientos de ambos sexos (1892). Conviene destacar dos hechos significativos que marcan trascendencia en este trabajo; en primer lugar, se observa la ausencia de los autores de las geometrías no euclidianas: Gauss, Lobatschowsky, Janos Bolyai, y Riemann. Y en segundo lugar, su preocupación por hacer una propuesta sobre el principio de la Equivalencia del Círculo y del Cuadrado. A continuación exponemos el texto, en su versión original, que explica su concepción sobre la solución al Problema de la Cuadratura del Círculo:

P. Qué llama Ud. equivalencia del círculo y del cuadrado?

R. Es: Hallar un cuadrado igual en superficie a un círculo de radio conocido, o dado el radio determinar el lado del cuadrado equivalente al círculo.

P. Pueden aún sintetizarse las fórmulas expresadas?

R. Sí, señor, pueden resumirse así: Establecer la equivalencia del círculo y el cuadrado mediante una razón científica.

P. Y se ha hallado esa razón?

R. sí, señor; es el número fijo 1,1287.

P. Cómo se aplica?

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

R. para hallar la equivalencia del círculo al cuadrado, se divide el diámetro por la razón 1,1287, y el cociente que resulta es el lado del cuadrado equivalente. Se practican en seguida las operaciones usuales sobre medidas de superficie y se obtiene la equivalencia.

Ejemplo: diámetro 20 dividido entre 1,1287 da 17,7202
lado del cuadrado: superficie circular $314=314$ superficie
cuadrada.”⁴⁴⁴

Para tener una idea de la trascendencia de la propuesta de Jáuregui, hemos consultado a varios especialistas en Matemática.⁴⁴⁵ Una mirada a las posibles soluciones en los griegos nos lleva al estudio de los siguientes textos: los textos de Plutarco, los textos de Aristófanes, los textos de Temistio, Hipócrates, el de Clío y Antifón; Simplicio, Alejandro de Afrodisia, Proclo, y Arquímedes.⁴⁴⁶ La primera referencia acerca del problema se encuentra en los textos de Plutarco, quien afirmó: "Ningún lugar puede quitar al hombre la felicidad, ni la virtud ni la sabiduría. Que aún en la cárcel misma Anaxágoras encontró la cuadratura del círculo."⁴⁴⁷ Sin embargo, no se infiere necesariamente que haya escrito un tratado sobre el tema, más bien, sugiere Cappelletti que "se ocupaba de trazar, sobre el piso de la prisión, figuras relativas a la cuadratura del círculo."⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Jáuregui Moreno, J. M. (1892) Geometría Elemental, para uso de establecimientos de ambos sexos., p. 26

⁴⁴⁵ En particular quisiera agradecer al colega y amigo Gabriel Armando Carvajal Mantilla, quien se interesó sobre el tema y me suministró información valiosa.

⁴⁴⁶ Ángel Cappelletti nos refiere que Antifón de Atenas e Hippias de Elis escribieron tratados sobre la Cuadratura del Círculo. Cfr. Cappelletti, A. (1984) La filosofía de Anaxágoras., 1984.

⁴⁴⁷ Plutarco, citado por García Bacca, J.D. (1961) Textos Clásicos para la Historia de la Ciencia. I, p. 43

⁴⁴⁸ Cappelletti, A. (1984) Op. Cit., p. 194

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

En conclusión, desde el punto de vista de las tendencias historiográficas durante esta etapa se inicia la dependencia del positivismo, en particular el positivismo de Spencer y Alexander Bain. El positivismo había entrado a la universidad venezolana con Adolfo Ernst (1863), sin embargo la presencia del paradigma en educación fue tardía. Específicamente se nota en la gestión de Rafael Villavicencio, Samuel Darío Maldonado, y en forma terminante en la Memoria de 1912 de Gil Fortoul. En el campo historiográfico el modelo positivista es desarrollado en forma paradigmática por Laureano Vallenilla Lanz, hasta el punto de convertirse en la referencia de las Ciencias Sociales. Sin embargo, la dependencia positivista no experimentó una evolución lineal, sufrió altibajos, e incluso retroceso.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

VII PARTE

LA ESCUELA DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN “FEDERICO BRITO FIGUEROA”

1. Aproximación a la biografía intelectual de Federico Brito Figueroa.⁴⁴⁹

El Maestro Federico Brito Figueroa como historiador desplegó su vocación por más de 60 años, primero como Profesor Titular en la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela (UCV), luego en universidades nacionales, latinoamericanas y europeas. Pero tiene el mérito no sólo de destacarse como investigador sino que formó por lo menos tres generaciones de historiadores en Venezuela. En este sentido Reinaldo Rojas (1995) apuntala que “en su quehacer universitario se conjugan el investigador de extensa y profunda obra sobre nuestro proceso histórico nacional y el educador dedicado a formar nuevas generaciones de historiadores profesionales para el país.”⁴⁵⁰ Desde 1958, a su llegada de México y luego de haber realizado sus estudios doctorales concentró sus esfuerzos en la formación de sus discípulos en el campo histórico.

La primera generación, nivel de postgrado, se remonta a 1970 cuando inició las actividades a nivel en la Maestría de la Facultad de Humanidades de la UCV, del cual egresaron destacados historiadores, a saber: Luis Cipriano Rodríguez, Irene Rodríguez Gallad, María Victoria López, José Marcial Ramos

⁴⁴⁹ Cfr. Rojas, Reinaldo (2007) Federico Brito Figueroa, Maestro Historiador. Barquisimeto: Fundación Buría y el Centro de Investigaciones Históricas “Federico Brito Figueroa” de la UPEL-IPB. La escuela fundada por el Dr. Federico Brito es expresada así: “es una escuela de pensamiento histórico formada en las tradiciones del marxismo y la Historia Económica y Social propugnada por los maestros franceses Marc Bloch y Pierre Vilar, es tal vez la definición que mejor puede sintetizar la actuación que en campos de la investigación histórica y en la formación de historiadores profesionales a nivel de postgrado que desarrolló Federico Brito Figueroa en Venezuela, a partir de su regreso al país en 1960 hasta su muerte el 28 de abril del año 2000.” Rojas, p. 75

⁴⁵⁰ Rojas, R. (1995 julio-diciembre) "Federico Brito Figueroa y la formación de historiadores profesionales en Venezuela." Historia de América (Instituto Panamericano de Geografía e Historia). (20), México., pp.133-138.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Guédez, entre otros. La segunda generación se fragua luego de su jubilación, cuando casi todos piensan regresar al silencio y hundirse en la senilidad de sus días postreros.

En 1981 nació en la Universidad Santa María (USM), el programa de Especialización, Maestría y Doctorado en historia bajo su anuencia académica, apegado al más puro estilo francés, en donde lo más importante es el sentido de escuela de pensamiento. El Programa de Investigación y Postgrado en Historia en la U.S.M. se inició bajo la anuencia académica del Dr. Federico Brito Figueroa. En 1983, egresó la primera promoción con el nombre de Tregésimo Aniversario de la Universidad Santa María. El Maestro Brito Figueroa enfiló sus derroteros con el lema "trabajando en pequeño, pero pensando en grande." Algunas de esas promociones llevaron los siguientes nombres: Rufino Blanco Fombona, Juan Bautista Fuenmayor, Miguel Acosta Saignes, Trigésimo Aniversario de la Universidad Santa María, y Federico Brito Figueroa (Promoción de Postgraduados en Historia Marc Bloch (1983-1993).

Si hay Maestro entonces podemos pensar en su Escuela, dice el Dr. Reinaldo Rojas. El balance de este proceso, es por demás, importante, "más de doscientos especialistas en Historia Económica y Social de Venezuela, formados en Caracas, La Victoria y Barquisimeto (...) el egreso, hasta la fecha, de catorce doctores en Historia. Estos son sus nombres: Luis Ugalde S.J., Reinaldo Rojas, Zulay Rojo, Catalina Banko, Marcos Andrade Jaramillo, Adelina Rodríguez Mirabal, Inés Ferrero Kellerhof, Ramón González Escorihuela, José Marcial Ramos Guédez, José Espedito Paredes, Carlos Tulio Tavera, María Victoria López, Antonio García Ponce y Aura Chirinos."⁴⁵¹ Generación de la cual serían

⁴⁵¹ Idem., pp. 133-138

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Manuel Carrero y Diógenes Molina sus últimos discípulos directos, formados en la Maestría en Historia Económica y Social, y Doctorado en Historia en la USM. Y la tercera generación, llevada inicialmente de la mano por el maestro Federico Brito Figueroa pero continuada, luego de la muerte del maestro en el año 2000, por su discípulo el Dr. Reinaldo Rojas.

En la Escuela de Historiadores continuada por el Dr. Reinaldo Rojas han defendido sus tesis doctorales un grupo de investigadores de la región centroccidental, entre otros: Dulce Marrufo (fundadora y Coordinadora General del Programa de Maestría en Historia de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado), Luis Cortés Riera, y María Rodríguez Crespo. Es de especial significación el grupo de historiadores de la Universidad de los Andes-Táchira formado en esta tradición historiográfica, destacamos a: José Pascual Mora-García, Yariesa Lugo Marmignon, Héctor Maldonado, y Emerio Ferreira.

Esta Escuela de Historiadores está alineada en la tradición historiográfica en el enfoque marcblochiano, inspirada en la Escuela de Annales (1929) y es definida por el Dr. Reinaldo Rojas, principal mentor de la generación emergente: “Esta corriente historiográfica tiene en la obra y enseñanzas de los grandes historiadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre, fundadores de la llamada *Ecole des Annales* y en el maestro Pierre Vilar, entre otros, a sus principales propugnadores y en nuestro país, al maestro Federico Brito Figueroa (1996).”⁴⁵²

Podríamos decir que en Venezuela la escuela de historiadores fundada por el Dr. Brito Figueroa siguió, guardando las distancias, el mismo camino que las generaciones de la Escuela de Annales en Francia. Eso significa que la primera,

⁴⁵² Rojas, R. (1996) Federico Brito Figueroa, y la Formación de Historiadores en Venezuela. (Suplemento cultural Últimas Noticias.) N°. 1450, p. 36.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

segunda y tercera generación anclaron sus investigaciones en la Historia Económico-Social. Y luego fueron apareciendo proyectos, tesis de maestría y doctorado que apostaban por las vertientes de la tercera y cuarta generación de la Escuela de Annales, indagando también en la Historia de las Mentalidades y Representaciones. Esta visión de la historia orienta al historiador para romper con la historia episódica y romántica, la historia lineal y eurocentrista, la historia en migajas y la historia como souvenir, trasciende la historia política y económica, y hunde sus huellas en estudio de las patologías sociales; en este sentido, aborda la investigación histórica en el terreno de lo interdisciplinario. Terrenos otrora vistos con reticencia por las historias tradicionales son terreno fértil en el mismo sentido que lo plantea la *Nouvelle Histoire* en Francia. Sin duda, la anuencia académica del Dr. Reinaldo Rojas y la herencia fundadora del Dr. Federico Brito Figueroa han sido fundamentales para transitar este camino de gran interés historiográfico en la región centroccidental venezolana. Merecen especial mención los siguientes trabajos vinculados a la Maestría en Enseñanza de la Historia, de la UPEL-IPB, para lo cual citamos el balance siguiendo a su fundador el Dr. Reinaldo Rojas, veamos:

CUADRO 17

LINEA DE INVESTIGACION:
HISTORIA SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN LA
REGION CENTROCCIDENTAL DE VENEZUELA.

Lista de Trabajo de Grado aprobados.
1996-98.

PRIMERA COHORTE

AUTOR	TITULO DEL TRABAJO DE GRADO
ABREU, Dominga	El Liceo José Antonio Páez de Acarigua. 1942-1962.
ARIS DE RODRIGUEZ, Yolanda	Escuela Normal Miguel José Sanz 1946-1972.
ARISTIGUIETA , Alexis	La Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. 1962-1972.
CAMPORA DE ANDRADE, Sonia	El Ciclo Básico Superior de Barquisimeto. 1970-1982.
CEDEÑO M., Yuli	El Liceo José Vicente de Unda, Guanare. 1949-1960.
DÍAZ, Omar	La Escuela Práctica de Agricultura de Agua Blanca,

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

	Estado Portuguesa. 1959-1975.
ESCALONA R., Simón	El Colegio Federal de Barquisimeto. 1884-1936.
LAVADO D., Marcos	El Colegio San Vicente de Paúl, Barquisimeto. 1953-1968.
MORALES DE PEREZ, Carmen	El Colegio de La Concordia, El Tocuyo. 1863-1913.
PEREZ, Magalis del Carmen	El Colegio Nacional de El Tocuyo. 1833-1869.
RODRIGUEZ C., María del Rosario	El Colegio Montesinos de San Felipe. 1916-1927.
ROMERO V., Blanca	La Federación Venezolana de Maestros y la Educación Pública en el Estado Lara. 1936-1945.
ROJAS P., Elsy	El Colegio de la Inmaculada Concepción, Barquisimeto. 1904-1958.
YORDI DE RUIZ, Sadia.	El Colegio Fé y Alegría, Barquisimeto. 1962-1980.

De la segunda Cohorte del Programa han sido presentadas y aprobadas las siguientes investigaciones.

CUADRO 18

LINEA DE INVESTIGACION:
HISTORIA SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN LA REGION
CENTROCCIDENTAL DE VENEZUELA.
Lista de Trabajo de Grado aprobados.
1999-2001

AUTOR	TITULO DEL TRABAJO DE GRADO
AGUILAR, Saúl	El Liceo Nocturno Juan Sequera Cardot de Barquisimeto. 1955-1975.
ALVAREZ, Neffer	El Colegio de la Salle de Barquisimeto. 1913-1936
ESSER, Pedro	Escuela Nacional Padre Delgado de San Felipe. 1955-1980
FERNANDEZ, Genny	El Colegio Santa María de Chivacoa. 1950-1980.
GARCIA, Janet	Historia de la Educación en El Tocuyo. 1920-1960
GUERRA, María	El Liceo Mario Briceño Iragorry de Barquisimeto. 1958-1980
PAZ, Maigualida	El Liceo Cecilio Acosta de Coro. 1938-1970
PEREZ, Jorge	El Departamento de Cultura General y Formación Docente del IUPEB. 1966-1983.
SAAVEDRA, Luis	De la Escuela Artesanal Lara a la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto. 1944-1969.
TAVARES, Regina	El Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto. 1959-1974.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 19

Tercera Cohorte:

LINEA DE INVESTIGACION:
HISTORIA SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN LA
REGION CENTROCCIDENTAL DE VENEZUELA.

Lista de Proyectos de Trabajo de Grado aprobados.

2001-2003

<i>TESISTA</i>	<i>PROYECTO DE INVESTIGACION</i>
<i>Almeida, Jorge</i>	<i>Escuela Federal Graduada Cedeño de Yaritagua. 1926-1980.</i>
<i>Quintero, José Gregorio</i>	<i>Seminario Divina Pastora de Barquisimeto. 1929-1967</i>
<i>Hernández, Florinda</i>	<i>Escuela Federal Graduada "General Páez", Araure. 1937-1980.</i>
<i>Torres, Rosalinda</i>	<i>Escuela Federal Graduada Dr. Raimundo Andueza, Acarigua. 1929-1980</i>
<i>Ñeri, Obdulia</i>	<i>Grupo Escolar Hermanas Peraza, Acarigua. 1952-1980</i>
<i>Pérez, Blanca</i>	<i>Hogar Infantil "Madre Emilia", El Tocuyo. 1948-1980.</i>
<i>Vivas, Michelly</i>	<i>Instituto Politécnico de Barquisimeto. 1962-1991</i>
<i>Mora, Eliseo</i>	<i>Escuela de Aretes Plásticas y Artes Aplicadas "Carmelo Fernández", San Felipe. 1959-2000.</i>
<i>López, José.</i>	<i>Escuela Básica Yaracuy, Albarico. 1945-1985.</i>
<i>Guillory, Luis.</i>	<i>Liceo Carmelo Fernández, Guama. 1962-1982.</i>
<i>Quintero, Antonia</i>	<i>Escuela Federal de Niñas Padre Pérez Limardo, El Tocuyo. 1919-1954.</i>

La cuarta cohorte del programa que ya culminó su escolaridad y cuyos integrantes presentaron sus respectivos Proyectos de Investigación, bajo el mismo enfoque de la Historia Social e Institucional de la Educación, lleva adelante los siguientes proyectos de investigación:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CUADRO 20

LINEA DE INVESTIGACION HISTORIA SOCIAL E INSTITUCIONAL DE
LA EDUCACIÓN EN LA REGION CENTROCCIDENTAL DE VENEZUELA.

Lista de Proyectos de Trabajo de Grado aprobados.

2003-2005

<i>TESISTA</i>	<i>PROYECTO DE INVESTIGACION</i>
<i>ALVAREZ, Indra</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Federal Pedro León Torres de Carora. 1925-1955</i>
<i>ALVAREZ, Edgar</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en Trujillo: Colegio Nacional de varones de Trujillo (1830-1870)</i>
<i>ALVAREZ, Jorge Luis.</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar "Ramón Pompilio Oropeza" de Carora, 1949-1980.</i>
<i>ALVARADO, Irma</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Grupo Escolar "República Dominicana" de El Tocuyo, 1946-1980</i>
<i>CABELLO, Hildo</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Escuela Granja Cuara del Municipio Jiménez Parroquia Cuara del Estado Lara. 1967-2002.</i>
<i>CARRIZALES, Corteza</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: La Escuela "Atures" de la Miel 1946-1969</i>
<i>CAMACHO, Isidro</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en Barinas: De La Escuela Federal Graduada "Soublete" al Liceo O' Leary (1936-1958)</i>
<i>GONZALEZ, Juan</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar Federal "Mateo Liscano Torres" de Quibor. 1951-1980</i>
<i>GONZALEZ, Rosa.</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar "Roberto Montesinos" El Tocuyo. 1959-1980</i>
<i>HEVIA, Wolfgang</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Colegio Javier de Barquisimeto 1953-1973</i>
<i>QUEVEDO, Griselda</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Portuguesa: Del Colegio Nacional de Guanare al Colegio Federal de Segunda Categoría de Guanare, 1832-1886.</i>
<i>LA CRUZ, Iris</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Federal Graduada "República de Costa Rica" en Barquisimeto. 1945-1979.</i>

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

<i>MAYA, Orlando</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Cojedes: Del Colegio Estadal Cojedes al Liceo Eloy Guillermo González, 1946-1980.</i>
<i>MORA, Luis</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: "Del Colegio Federal Carora al Liceo Egidio Montesinos", 1937-1969.</i>
<i>PEREZ, Yonharman</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Preartesanal "Hermano Juan", 1963-2003</i>
<i>PINEDA, José Antonio</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: El Colegio "Padre Díaz" de Duaca, 1956-1996</i>
<i>RODRÍGUEZ, Guillermo</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: Liceo "Alirio Ugarte Pelayo" de Barquisimeto. 1969-2000</i>
<i>SCAVO, Lorena</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: Ciclo Básico Félix González Lameda de Barquisimeto. 1975-2000</i>
<i>SALAS, Yailily</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación Superior en el Estado Lara: El Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Barquisimeto. 1966-1983</i>
<i>URDANETA, Rosemery</i>	<i>Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Instituto Agustiniiano Hogar "Dr. Gualdrón" de Barquisimeto 1937-1980</i>

El balance, en versión del Dr. Reinaldo Rojas, nos permite concluir que hasta el momento son (25) trabajos de investigación aprobados, diez (10) tesis en proceso de entrega entre el 2003 y primer trimestre de 2004 y diecinueve (19) tesis en proceso de elaboración para su presentación a partir de 2004 y 2005.

2. EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL LISANDO ALVARADO (UCLA)

Este programa nació en el 2002 en convenio entre la UCLA, UPEL-IPB y la Fundación Buría, bajo la Coordinación de la Dra. Dulce Marrufó. Esfuerzo pionero de los estudios humanísticos en la UCLA que abre de nuevas líneas de investigación perfiladas en el marco de la Nueva Historia. Fue así como se inició el quiebre epistemológico en el campo de los estudios históricos, y la

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

complementación de un paradigma que poco a poco fue integrando el eje de interés del campo de los estudios económico y sociales al campo de la historia de las mentalidades, representaciones e imaginarios pero sin perder el concepto de historia síntesis. Se pasó de la historia económico y social a la historia de las actitudes, de los comportamientos, y del inconsciente colectivo; en adelante nos encontramos con historias que estudian fenómenos considerados marginales: la historia de la familia, la historia de la inmigración, la historia del amor, la historia de las enfermedades, la historia de la pareja, la historia de la muerte, la historia del infierno, la historia del purgatorio, la historia del castigo, la historia del niño, la historia de la fiesta, la historia de la cultura popular, historia de la salud, historia de la medicina, historia de las instituciones médicas, entre otras. Podríamos sintetizar este enfoque como el esfuerzo por “mirar desde abajo” la historia

Ya lo escrito no es el único documento histórico, el documento pierde su privilegio, al mismo tiempo que la arqueología y las series iconográficas adquieren un nivel protagónico; las lecturas no sólo son directas sino indirectas, en tanto que importa todo lo que rodea al mismo documento.

Esta visión obliga al historiador a estudiar no sólo lo político y lo económico, sino que tendría que abordar la investigación histórica en el terreno de lo interdisciplinario. Terrenos otrora vistos con reticencia por las disciplinas científicas son terreno fértil para la historia de las mentalidades; tales como los ritos, los gustos, la alimentación, las costumbres, las tradiciones, la locura, la sexualidad, y todo aquello que convencionalmente podemos agrupar con el término subjetivo. De manera que a la historia le interesa la antropología histórica, y al mismo tiempo la psicología social; la psiquiatría, la sociología, la filosofía, la medicina, la ingeniería, el periodismo, la educación, etc. Es un recorrido que nos llevaría de la física cuántica a la poesía, porque el saber como sabemos está todo

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

interconectado. Las parcelas son cosa del pasado, y los viejos mandarines tendrán que reconocer que en la Nueva Historia se necesita del talento conjugado.

Esta vertiente es bienvenida sobre todo porque permite tener una mejor comprensión de lo histórico y, por encima de todo, porque nos permite salvar la interpretación simplista de la historia. De esa manera se confirma que en el campo metodológico de los estudios históricos se "requiere de muchas manos y talentos conjugados."⁴⁵³

Un balance de su productividad está reflejado en sus líneas de investigación.⁴⁵⁴

1. En la línea de investigación Historia de la Inmigración e Inmigrantes en la región centroccidental, bajo la dirección de la Dra. Dulce Marrufo, destacamos los siguientes trabajos:

Norma Terán: Presencia vasca en la Jurisdicción del valle de Yaracuy.

Gregorio Cuicas: Los italianos en la sociedad duaqueña a finales del siglo XIX.

Hedy Raffo: Presencia italiana en Barquisimeto (1945-1971).

Luis García: La comunidad italiana en la colonia de Turén

⁴⁵³ Rojas, Reinaldo (1993) Rojas, R. (1993 enero-diciembre) "Marc Bloch y la Historia Rural Francesa." *Universitaria de Historia, USM.* (10), 59-62. Caracas-Venezuela., p. 62

⁴⁵⁴ Hemos tomado como fuente para realizar el balance los siguientes trabajos: Guédez, Arnaldo (2006) "El estudio de los pueblos, villas y ciudades como línea de investigación para la reconstrucción de una historia económica y social", en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría.* N°1, pp. 13 ss.; Marrufo, Dulce (2006) "Inmigración e inmigrantes: área de investigación: historia económica y social. Inmigración e inmigrantes en la región centroccidental de Venezuela" en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría.* N°1, 67ss; Cortes Riera, Luis (2006) "Línea de investigación; redes sociales, cultura y mentalidad religiosa", en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría.* N°1, pp. 103ss; Rojas, Reinaldo (2006) *Historia social de la ciencia, técnica y tecnología de la región centroccidental*", en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría.* N°1, pp. 123ss.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Olga Acosta: Los canarios de Quibor y su participación en la sociedad
lareense (1945-1995)

Gilberto Bastidas: Presencia libanesa en Barquisimeto (1952-1982)

Regina Tavares: Portugueses en la sociedad barquisimetana.

2. En la línea de investigación de Pueblos de Doctrina, Villas y Ciudades,
bajo la dirección del Msc. Arnaldo Guédez, destacamos los siguientes trabajos:

Flor Alvarado: Estudios de los misioneros capuchinos en la villa de Araure,
siglos XVII y XVIII.

Laura Malvacía: Historia económica y social del Espíritu Santo de
Guanaguanare.

Esther Marisela González: Historia Económica y social de la Villa de
Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza de Araure (1692-1810).

Marisol Rodríguez: Historia Económica y Social de San Miguel de
Acarigua (1620-1810).

José Alvarado: Píritu: un pueblo republicano en los llanos occidentales.

Ana Carecí: Estudio del origen de la villa de san Fernando de Ospino en el
tiempo histórico colonial.

Lídice Madroñero: Estudio histórico de San Rafael de Onoto.

3. En línea de investigación Redes sociales, cultura y mentalidad religiosa,
coordinada por el Dr. Luis Costes Riera, se desatacan los siguientes trabajos:

Jasmina Mejía Singer: Logia Masónica Estrella de Occidente de
Barquisimeto, 1861-1970.

Francisco Camacho: El Club de Comercio de Barquisimeto, 1936-1958.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Miriam Mendoza: Sociedad de la Divina Pastora de Barquisimeto, 1884-1950.

Oscar Barragán: Sufragios piadosos y sentido de la muerte en Barquisimeto colonial.

Fátima León: El culto mariano en Venezuela: Coronación canónica de Nuestra Señora de Coromoto (1950-1970).

Vilma Acosta: Cofradías coloniales en Coro.

Paucides Cáceres: El Templo de Nuestra Señora del Pilar de Araure, 1730-1950.

Samuel Vargas: Protestantes en Carora, 1925-1975.

Lilian Segovia: Colegio Nuestra Señora de Coromoto de fe y Alegría. Acarigua, 1961-1980.

Jesús Rojas: Fundación Conservatorio Vicente Emilio Sojo de Barquisimeto, 1936-1970.

Víctor Colina: Escuela de Artes Plásticas Martín Tovar y Tovar de Barquisimeto, 1936-1980.

Luis Arguelles: Departamento de Educación Técnica del Instituto Pedagógico Barquisimeto, 1986-1990.

Rubimar Parra: Liceo Rafael Villavicencio de Barquisimeto, 1960-1990.

Maritza Colmenares: Escuela de Formación Deportiva de Barquisimeto, 1986-2000.

Suzuki Gómez: Liceo Andrés Bello de Caracas, 1912-1950.

Keila Núñez: Escuela Técnica Comercial Heliodoro Pineda de Barquisimeto, 1936-1970.

Natalia Galvis: Celebración del Cuatricentenario de Barquisimeto y el Nuevo Ideario Nacional, 1948-1958.

Carlos Jiménez: Instituto Nacional de cooperación Educativa (INCE) de Barquisimeto, 1960-1990.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Juan Carlos García: El palacio radial de Barquisimeto, 1960-1990.

Julio Cesar Pérez: El automóvil en Barquisimeto, 1912-1950.

Carmen Vidal: El Colegio Evangélico de Puerto Cabello, 1919-1970.

4. En la línea de investigación de la Historia Social, de la Técnica y la Tecnología de la región centroccidental, coordinada por el Dr. Reinaldo Rojas, destacamos el trabajo de:

Naudy Trujillo Mascia: El papel de la producción animal en la formación del Estado-Nación en Venezuela.

Federico Arteta: Historia Social de las Instituciones Médicas: Asociación Cardiovascular Centroccidental de Venezuela (ASCARDIO), 1976-2000.

Rafael Ceballos: Historia Social de las Instituciones Médicas en el Estado Lara. Del Hospital de la Caridad al Hospital Central de Barquisimeto, 1880-1954.

Este exitoso programa de Maestría en Historia, se encamina a la IV Cohorte, y se disemina por el territorio nacional. El 6 de mayo de 2005, desarrollé la conferencia inaugural, invitado por la Dra. Dulce Marrufo, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda para iniciar este Programa de Maestría en Historia en Coro, Estado Falcón. En julio de 2006 participe de nuevo con el tema: “La escuela de pensamiento histórico del Dr. Federico Brito Figueroa y su repercusión en el Estado Lara” a los cursantes de la III cohorte en la UCLA-Barquisimeto.

3. LA ESCUELA DE HISTORIADORES DE LA EDUCACIÓN “DR. FEDERICO BRITO FIGUEROA” EN SAN CRISTÓBAL.

Hemos recorrido el país llevando ese sueño del Dr. Brito Figueroa y hoy, por fin, en nuestro estado Táchira. Nos hemos proclamado así mismos como

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

“peregrinos de la historia”, pues nos anima un espíritu filantrópico por encima de todo.

La ciencia de la historia está en San Cristóbal, con un programa de IV nivel, como es la Maestría en Historia. Parecía que Clío, la diosa de la historia, estaba especialmente molesta con nuestro terruño, pues en muchas ocasiones los esfuerzos habían sido falibles. El mismo Dr. Brito Figueroa estuvo en 1995 presentando el programa de Doctorado en Historia a nuestra universidad y fue imposible. Recuerdo que el Dr. Reinaldo Rojas dictó una conferencia en esa oportunidad para los posibles candidatos a cursar el Programa. Pero no se pudo consolidar nada. Quienes soñamos con tener un estudio de esa categoría tuvimos que ir a la capital.

Debemos decir, en honor a la verdad, que la Dra. Yariesa Lugo realizó un gran esfuerzo siendo Vicerrector del Núcleo Táchira de la Universidad de los Andes el Dr. Héctor Maldonado, pero nuevamente fue imposible consolidar un programa de Maestría en Historia.

Hoy hemos vencido la ruina del tiempo y los espíritus obtusos para iniciar un programa que más que buscar titular buscamos consolidar una escuela de pensamiento histórico en el Táchira. El Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE) es la Unidad Académica responsable de impulsar las líneas de investigación en la Universidad de los Andes-Táchira, junto con los investigadores y grupos de investigación que se afilien en el tiempo.

Los candidatos al programa de Maestría en Historia los hemos buscado en los pueblos cercanos, motivando la creación de los Centros de Historia Municipales, para que se reescriban las historia locales. Quiero aclarar aquí, que

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

en mi gestión como presidente de la Academia de Historia del Táchira, en los años: 2004-2006 y 2006-2008 se impulsó el trabajo en los municipios, y hoy sirve de base para integrar el programa de Maestría en Historia con instituciones de la región, generando sinergia interinstitucional. Al respecto quisiéramos recordar el acto en donde se instaló el primer Centro de Historia Municipal del Estado Táchira. El 22 de mayo de 2007, en la antigua hacienda La Potrera - sede administrativa del Instituto Universitario de la Frontera (IUFRONT), se conmemoraron los 65 años de creación del Centro de Historia del Táchira (1942-2007) cumpliendo así sus Bodas de Diamante. Y qué mejor forma de celebrar esta fecha memorable que dándole nueva vida con la creación del CENTRO DE HISTORIA DEL MUNICIPIO AYACUCHO, siendo el primer centro de esta categoría que se funda en el Estado Táchira, en espera que otros municipios se incorporen a la investigación científica de la historia. El Centro de Historia del Municipio Ayacucho es tomado como centro piloto en atención a la labor realizada, actualmente tienen programadas las III Jornadas de Historia Local. La creación de los Centro de Historia Municipales fue mi propuesta como presidente en mi segunda gestión administrativa (2006-2008), y hoy vemos consolidado este sueño en el Municipio Ayacucho. De esta manera también nos ponemos a la par con la Academia de Historia del Norte Santander, que había creado los Centros de Historia Municipales desde el año 2000, durante la gestión del Dr. Ramírez Calderón.

En presencia de una importante delegación del Municipio Ayacucho, la Academia de Historia del Táchira representada por el presidente Pascual Mora García tomó juramento a la Junta Directiva del CENTRO DE HISTORIA DEL MUNICIPIO AYACUCHO encabezada por el Lic. Anderson Jaimes, como Director; Dr. Gonzalo Vivas Ramírez, Sub-Director; Prof. Gladis Castro Nieto, Secretaria; Prof. Belén Berríos, Bibliotecaria; Sr. Hernán Ramírez, Archivador; y

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

el Consejo de Publicaciones: Lic. Félida Caicedo; Carlos Cruz Aceros, y Alexander Moncada. Como miembros fundadores también asistieron el prof. Antonio Ramón Zambrano, prof. Horacio Chacón, prof. Elí Caicedo Pinto, y el Cronista Jorge Alviárez Mora, entre otros.

Al Estatuto de la Academia de Historia del Táchira se le incorporó un párrafo único, previa aprobación en la reunión ordinaria del mes de marzo, en el Capítulo I, de la Naturaleza y Fines de la Academia, en correspondencia con el Reglamento de la Academia Nacional de La Historia, aprobado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, año CXXXII, Mes I, Caracas, martes 19 de octubre de 2004, N° 38.046. El párrafo único dice así: “De los Centros de Historia Municipales. La Academia estimulará la creación y buen funcionamiento de los Centros de Historia Municipales en el estado Táchira.”

La ocasión fue propicia también para homenajear en sus 90 años al Dr. Ramón J. Velásquez, patriarca de los estudios humanísticos en el estado Táchira, quien se comunicó vía telefónica para agradecer que fuera precisamente el Municipio donde nació, la sede piloto del primer Centro de Historia Municipal en el estado Táchira.

Pero también hemos viajado al exterior para visitar importantes instituciones en el campo de la investigación histórica e historiográfica, para lograr tener valores agregados en lo que atañe a las fuentes documentales primarias de la colonia e independencia. Como sabemos sin archivos no hay investigación histórica, y esa es una de las mayores dificultades para los investigadores en el campo histórico regional, pues el Archivo Regional del Táchira no existe, y el que hay está contaminado. Por eso se requiere de un espacio cónsono con su majestad.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

De ese peregrinar por el exterior, el primer fruto fue la presencia del Dr. Jesús Raúl Navarro, Director de la Escuela de Estudios Hispanoamericano (EEHA), en Sevilla-España. Nuestro encuentro en la ciudad de Sevilla en julio de 2006, posibilitó el contacto para que viniera a la conferencia inaugural el 19 de marzo de 2007. También en octubre de 2005, visitamos la Real Academia de Historia de Madrid para tener acceso a las fuentes documentales de la independencia que se encuentran digitalizadas y Secretario Perpetuo, don Eloy Benito Ruano nos dejó abierta la posibilidad de acceder a ellas una vez que tuviéramos consolidado nuestros programas.

También hemos hecho las alianzas pertinentes con la Academia Boyacense de Historia, en la ciudad de Tunja, en donde se encuentra un gran reservorio documental de nuestra historia colonial. El presente Dr. Javier Ocampo López nos manifestó, en mi visita a la ciudad de Paipa-Colombia el 16 de octubre de 2006, su cooperación. Incluso hemos incorporado en la Academia de Historia del Táchira al Dr. Jorge Duarte Acero como Miembro Correspondiente como expresión de nuestra voluntad de integración y como enlace de se proyecto. Convenio que se firmó el 5 de marzo de 2008 en la ciudad de Tunja entre los presidente Javier Ocampo López (Academia Boyacense de Historia) y José Pascual Mora García (Academia de Historia del Táchira).

Con la ilustre Academia de Historia del Norte de Santander hemos también realizado alianzas importantes que han hecho posible nuestro trabajo, desde el 3 de octubre de año 2005 se firmaron las corresponsalías entre ambas academia. Igualmente hemos establecido los contactos académicos con RUDECOLOMBIA, que es la red que aglutina a 10 universidades nacionales en Colombia, presidida por el Dr. Jaime Arango, y coordinada académicamente por la Dra. Diana Soto Arango. Nuestros tesisistas tendrán una excelente oportunidad de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

profundizar y triangular sus investigaciones, además de contar con la asistencia de la figura del Tutor Internacional, y la posibilidad de hacer pasantías académicas en Archivos Históricos en Colombia, y que seguramente que con la presencia del Dr. Jesús Raúl Navarro, ese proyecto se enriquecerá notablemente con ese aporte también en Sevilla.

En el año 2009 se desarrolla un importante programa de Diplomado de Extensión en Cátedra Bolivariana e Historia regional del Táchira.⁴⁵⁵ Este Programa es una experiencia pedagógica nacida del Area de Historia de la Educación y la Pedagogía del Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes-Táchira, y está adscrita a la Unidad Académica: Grupo de Investigación de Historia de la Educación (HEDURE) acreditado por el CDCHT-ULA, y al Proyecto de Extensión Cátedra Permanente Simón Bolívar (2002); igualmente sirve de inducción a la Maestría en Historia. Cuenta con la anuencia de la Coordinación de Extensión y el Consejo de Núcleo de la Universidad de los Andes-Táchira. (Sesión Ordinaria N° CN-0923-2008, de fecha 03 de noviembre de 2008). Y sirvió como pivote del Congreso Internacional de Historia: mentalidades, representaciones e imaginarios, realizado entre el 16 y 19 de abril de 2009.⁴⁵⁶

⁴⁵⁵ EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE CÁTEDRA BOLIVARIANA E HISTORIA REGIONAL DEL TÁCHIRA es una experiencia pedagógica nacida del Area de Historia de la Educación y la Pedagogía del Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes-Táchira, y está adscrita a la Unidad Académica: Grupo de Investigación de Historia de la Educación (HEDURE) acreditado por el CDCHT-ULA, y al Proyecto de Extensión Cátedra Permanente Simón Bolívar (2002); igualmente sirve de inducción al Programa de Formación Permanente en Cátedra Bolivariana e Historia Regional del Táchira bajo la anuencia de la Coordinación de Extensión y el Consejo de Núcleo de la Universidad de los Andes-Táchira. (Sesión Ordinaria N° CN-0923-2008, de fecha 03 de noviembre de 2008). Es un Programa que busca el desarrollo de la investigación histórica con sentido científico, y está fundamentado en la tradición historiográfica de la Escuela de Annales francesa fundada por March Bloch y Lucien Febvre en 1929.

⁴⁵⁶ Cfr. Mora García, J. Pascual (2009) Libro de resúmenes. Ed. HEDURE-Lotería del Táchira. Coordinado General: Pascual Mora García; Secretario Ejecutivo: Gabriel Armando Carvajal Mantilla; Secretario General: Miguel Ángel Bustamante.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

4. EL ATENEO DEL TÁCHIRA Y LA ESCUELA DE CIENCIAS
POLÍTICAS:
ANTECEDENTES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN EL ESTADO TÁCHIRA

El Ateneo del Táchira se fundó con el nombre de Salón de Lectura el 19 de abril de 1907, desde entonces ha sido testigo del desarrollo cultural y científico del Estado Táchira. Destacamos la importancia de las más importantes instituciones académicas y universidades durante el siglo XX que nacieron en su seno, entre las que destacamos la Escuela de Ciencias Políticas del Estado Táchira (1936), luego adscrita a la Universidad de Los Andes; la Sociedad Bolivariana del Táchira (1938), el Centro de Historia del Táchira (1942), y la Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Táchira (1962). El Ateneo del Táchira se convirtió en el símbolo de la cultura tachirense de todos los tiempos al albergar y servir de mecenas de poetas e intelectuales de los más diversos géneros. En su centenario queremos contribuir en la construcción de su historia institucional.

La historia centenaria del Salón de Lectura (Ateneo del Táchira) ha sido fraguada con la sabiduría de las arenas. Mecenazgo que ha ejercido para conducir el arroyo de la cultura tachirense venciendo los obstáculos. Los griegos bautizaron con el nombre de Prometeo a la divinidad que arrebató el fuego sagrado a los dioses del Olimpo para devolvérselo a los hombres. Y ese ha sido el papel del Salón de lectura, ha sabido perpetuar el mito de Prometeo en el Táchira. Pero no ha sido fácil, como no fue fácil para la divinidad griega, arrebatar el fuego sagrado de la cultura a los dioses del Olimpo criollo. Incluso quienes han tenido esa osadía emulan la tragedia griega para ser devorados u ocultados en el anonimato.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

4.1. ORIGEN Y ACTA FUNDACIONAL

En 1901 llegó a San Cristóbal al mando del general Esteban Chalbaud Cardona, quien venía a luchar contra la invasión del Dr. Rangel Garbiras, el tovaréño José Antonio Guerrero Lossada. Y se quedó entre nosotros. Buscó una pieza en la esquina de la antigua calle Miranda con la carrera de Carabobo, y estableció un pequeño botiquín que llamó «La Francia»; puso a la orden de los jóvenes estudiantes que visitaban aquel establecimiento los pocos libros que poseía. Luego, propuso a sus contertulios para que cada uno contribuyera con un libro. Entre los estudiantes que contribuyeron a la formación de la biblioteca figuran los jóvenes Pedro Armando Ruiz, Tulio Salas, Domingo Sardi, José Abel Montilla, Fernando Tamayo, Falcón Nieto, Miguel Ángel Angarita; y entre los señores que prestaron todo su apoyo a la idea del Centro, figuran: Pablo María Pulido, José Luis Añez, Francisco Baptista Galindo y Luis María Soto. De manera que el Salón de Lectura tiene una génesis de extracción popular, y no es cierto como se ha querido hacer ver que el Salón de Lectura tenga una connotación elitesca. Quizá esa sea una de las esencias más potentes de la Tachiranidad, la igualdad, pues como dijera en su momento Manuel Villet: "En San Cristóbal, como en todo el Táchira, no hay hombres que puedan llamarse propiamente ricos; pero tampoco hay mendigos".⁴⁵⁷

En el improvisado botiquín de «La Francia» se gestó el primer antecedente de la Sociedad Salón de Lectura. Idea que expusieron al doctor Abel Santos para solicitarle la mejor orientación en el registro legal. El Dr. Santos oyó la exposición del señor José Antonio Guerrero Lossada y felicitó a los jóvenes y se propuso celebrar una reunión con el objeto de nombrar una comisión para redactar los

⁴⁵⁷ Vivas, Edmundo (mayo 1949) "Breve historia del Táchira: el Salón de Lectura"., en Revista LOGOS. N° 23, mayo 1, p. 73

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Estatutos. El espacio elegido para la reunión fue la Escuela Municipal No. 1 que regentaba don Eloy Peralta. La primera reunión tuvo lugar el día 10 de marzo de 1907, y fue presidida por el Dr. Abel Santos con el carácter de Director Provisional. La Comisión quedó integrada por: Miguel Ángel Pirela, Rafael Medina, Gerónimo Sabino Lara, Pablo María Pulido y Ángel Antonio Ruiz.

Ese día levantaron la presente Acta, siendo el primer documento legal de constitución jurídica del Salón de Lectura, y la reproducimos porque en ella está encarnado el sentir primigenio de los fundadores: «Nosotros los suscritos, ávidos de algún saber y tratando de llenar uno de los vacíos que experimenta la ciudad de San Cristóbal, como lo es la lectura selecta para tantos conterráneos que anhelan una instrucción que no se alcanza en nuestras primarias aulas, ni es accesible fácilmente a las fortunas módicas y queriendo que de nuestros conterráneos todo el que quiera aprender lo pueda, hemos resuelto fundar por primera vez en San Cristóbal, a la manera de Caracas, Valencia, Maracaibo, & & &, una Biblioteca si no pública, si al servicio de una Asociación compuesta por los firmantes fundadores y los demás socios que según los Estatutos se reciban. -Condiciones fundamentales son: contribuir con cinco bolívares de entrada y dos mensuales. La dicha Sociedad queda constituida en forma de Club a cuyos beneficios no tendrán, pues, derecho sino sus miembros y los que el legalmente habilite».⁴⁵⁸

La Comisión redactó el primer Reglamento y aprobado el día 7 de abril de 1907. Y se fijó el día 19 de abril para la instalación solemne de ese Centro, cuya Acta también reproducimos, por considerarlos documentos fundacionales:

«En la ciudad de San Cristóbal a los diez y nueve días del mes de abril de mil novecientos siete, siendo el día y horas señalados en el Acta anterior, se constituyeron en el Salón donde ha venido verificando sus sesiones la sociedad

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

«Salón de Lectura» el Doctor Abel Santos, como Director Provisional, el Secretario Interino, Ciudadano Pedro Armando Ruiz y un numeroso concurso de asociados que excedía en mucho al quórum reglamentario y que firmarán la presente a efecto de proceder a la elección de los Ciudadanos que deban constituir la Junta Directiva y el Jurado de la Sociedad conforme a lo prevenido por los Títulos V y XI de los Estatutos, sancionados por los miembros que la componen. El Secretario informó al Director haber el quórum reglamentario en cuya virtud se abrió la sesión. Leída, aprobada y firmada el acta anterior, el Secretario dio cuenta: 1o. De varias notas por las cuales los ciudadanos Doctores Lucio Oquendo y Santiago Rodríguez R., Procurador Gerónimo Sabino Lara, Br. Arcio Urdaneta y Francisco Lara R., contestan a la Dirección de este cuerpo, las notas que les dirigió participándoles haber sido respectivamente nombrados Miembros de la Junta Directiva en desempeño de los siguientes cargos: 1º. 1er. Vice-Presidente, 2do. Vice-Presidente, Secretario de Actas, Secretario de Correspondencia y Tesorero, en las que todos manifestaron su aceptación. 2º. De tres notas dirigidas a la Dirección, en que los Ciudadanos Antonio Díaz, Aurelio Ferrero (Troconis) y Rafael E. Medina, contestan la participación de haber sido nombrados Vocales de la Junta Directiva, y manifiestan su aceptación; y 3º De siete notas por las cuales los ciudadanos Carlos Luján, Lorenzo Tamayo M, Juan de Jesús Quintero, Atilio R. Ochoa, Tomás Castilla E., Pedro Armando Ruiz y Miguel Ángel Quintero contestan a la Dirección, la participación que ésta les hizo de haber sido nombrados como Miembros del Jurado, en las cuales, manifiestan la aceptación del cargo. Seguidamente el socio Antonio Guerrero Lossada a nombre de varios de los Socios iniciadores de la idea de la creación de este Centro, se permitió nombrar al Socio Pedro Armando Ruiz, para que este excitara al Doctor Abel Santos a prestar ante el Cuerpo su promesa de cumplir y hacer cumplir estrictamente los deberes que le imponen los Estatutos

⁴⁵⁸ Idem., p. 74

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

sancionados. El señor Ruiz, cumplió su cometido, y en breves y acertadas frases obtuvo el fin propuesto, prestando el Doctor Santos su promesa solemne en el sentido antes dicho. Incontinenti el ciudadano Presidente recibió a los otros Miembros de la Junta y del Jurado, la promesa de cumplir fielmente los deberes de sus respectivos cargos. El Doctor Santos tomó la palabra, y aprovechando tan solemne ocasión, manifestó a los asociados quedar definitivamente instalado este Centro de Cultura y provechosa instrucción que habrá de ser de importancia y de resultados efectivos para el porvenir del Táchira; una vez que la mayoría de sus miembros se compone del elemento joven, llamado a secundar con eficacia y con tesón los principios e ideales de verdaderos patriotas, y excitó a todos los Socios al estricto cumplimiento de sus respectivos compromisos contraídos en el sentido de dar impulso, siempre creciente a las miras que se han propuesto con la instalación de este Centro. Seguidamente el mismo señor J. Antonio Guerrero L., tomó la palabra y en bien sentidas frases interpretó los sentimientos de la mayoría presente, para significar la importancia moral y material que se le atribuye al «Salón de Lectura», de cuya creación se trata. El presidente excitó también a los presentes que deseen tomar la palabra para que lo hagan libremente, y el señor Br. Pablo María Pulido lo hizo para dar algunas explicaciones sobre varias obras que puedan tener cabida en la Biblioteca de cuya fundación se trata, y de las cuales presentó una lista impresa. No habiendo más de qué tratar, el Presidente fijó la 1 p. m. del día veintiuno del presente mes para la instalación de la Junta Directiva y el Jurado, y dispuso hacer las participaciones a las autoridades de esta Capital y otras y demás Corporaciones. -Abel Santos, -Gerónimo Sabino L., Secretario. Pedro Armando Ruiz, Secretario Interino». Este es el documento que le da la personalidad jurídica a la Sociedad Salón de Lectura, y recomiendo

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

que en los datos institucionales se cite para preservar el dato histórico fidedigno.”⁴⁵⁹

Durante la administración del General Eustoquio Gómez (1915-1925), el Salón de Lectura sufrió una de las etapas más difíciles al ver a varios de sus hijos y fundadores exilados en Colombia. El Dr. Santos fue repatriado, y una vez en Caracas, atendiendo el llamado que le hiciera el General Juan Vicente Gómez, aprovechó para solicitarle el espacio físico del Salón de Lectura. Y cuál sería la sorpresa, pues inmediatamente ordenó donar la casa del señor Pedro Chacón, que había fallecido en la ciudad sin dejar herederos. Le fue otorgada la escritura, pero no siendo suficiente el espacio se vendió y con el valor de ella el Dr. Santos compró a la señorita Anita Ramírez la esquina de la carrera Vigirima con la 5, y allí con fondos que le dio el General Gómez, levantó el primer edificio propio que tuvo el Salón de Lectura.

Para el año de 1935 funcionaba frente al Parque Bolívar, en el sitio que hoy ocupa el «Salón de Lectura», una Bomba de gasolina. Y fue justamente el Dr. Amenodoro Rangel Lamus quien eligió el lugar para levantar un edificio grande y cómodo para el Salón de Lectura, y para el efecto propuso un cambio al Concejo y fue aceptado. Esta vez el General López Contreras, Presidente de la República, contribuyó grandemente a la realización de esta obra; los trabajos empezaron el día primero de septiembre de 1935.

Los tachirenses, y en particular, los miembros del Ateneo del Táchira-Salón de Lectura, tenemos una deuda con el General López Contreras quien no sólo levantó la edificación sino que la amuebló. Hoy con la distancia que nos permite el tiempo deberíamos vencer las mezquindades y superar la vocación

⁴⁵⁹ Idem., p. 75

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de saturnidad que nos impide reconocer a los hijos que han sido gratos con el terruño como dijera Manuel Felipe Rugeles.

La propiedad del terreno del Salón de Lectura, fue otorgada por el Gobierno Nacional el 10 de octubre de 1946. El Documento de propiedad dice:

«José Manuel Padilla, Encargado de la Procuraduría General de la Nación, en cumplimiento del Decreto No. 411 de la Junta Revolucionaria de Gobierno, publicado en la Gaceta de los Estados Unidos de Venezuela del ocho del mes en curso, No. 22.131, y de acuerdo con el oficio No. P-9278 del Ministerio de Relaciones Interiores de fecha 9 del presente, declaro: a nombre de la Nación Venezolana hago donación, pura y simple, a la Sociedad «Salón de Lectura», persona jurídica con domicilio en la ciudad de San Cristóbal, capital del Estado Táchira, del edificio y mobiliario, de propiedad nacional, donde tiene su sede dicha Institución, el cual a petición de la Sociedad construyó e instaló el Gobierno Nacional por órgano del Ministerio de Obras Públicas, en terreno de la propiedad de ella, ubicado en la expresada ciudad de San Cristóbal, en la esquina noroeste de la Plaza Bolívar, adquirido de acuerdo con documento registrado en la Oficina Subalterna de Registro del Distrito San Cristóbal el 2 de julio de 1935, anotado bajo el número 3 del Protocolo Primero, y alinderado así: Norte, propiedad que es o fue de Elvira Chacón; Sur, calle 9 de Camilo Torres; Este, mejoras que son o fueron de la Sucesión del General Pedro Murillo, de la sucesión de Pedro Chávez y de Gregorio Ibarra; y Oeste, Carrera 6 del Comercio. La Sociedad «Salón de Lectura» está en posesión de lo donado; la presente liberalidad se estima en la cantidad de quinientos setenta y cuatro mil setenta y ocho bolívares con ochenta y cuatro céntimos (574.078,84; y en su formal aceptación la hará la Sociedad beneficiaria por

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

documento separado. Así lo otorgo en Caracas, a diez de octubre de de mil novecientos cuarenta y seis."⁴⁶⁰

En los últimos cincuenta años merecen una recordación especial como presidentes del Ateneo del Táchira el Dr. Luis Andrés Rugeles, padre de la profesora Betzaida Rugeles, quien fuera Presidente y gestor del Salón de Lectura entre 1954-57. Etapa en la cual fue develado el busto sobre el Dr. Abel Santos y el Dr. Pedro María Morantes (Pío Gil) en el patio central de la institución. Destacamos igualmente la meritoria labor del Dr. Horacio Cárdenas, 1960-62; y Don Rafael María Rosales, 1963-65.

Precursor de este sueño fue el Ateneo Luisiano en La Grita, fundado por Emilio Constantino Guerrero el 21 de junio de 1891, bajo la anuencia protectora de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno; del cual fue miembro Honorario Don Tulio Febres Cordero. En el Colegio-Seminario Sagrado Corazón de Jesús en La Grita se formó también una generación de las llamadas Luces del Salón de Lectura de San Cristóbal.

Por cierto que en el centenario del nacimiento de Mons. Jáuregui Moreno, la Sociedad Salón de Lectura elaboró un Considerando el 18 de agosto de 1948, en señal de gratitud y se acordó erigir una Plaza Monseñor con su epónimo, e igualmente hacer la donación del busto en bronce que la Sociedad Salón de Lectura poseía de tan ilustre ciudadano, y que fuera donado en el año 1941 por el Doctor Cesar González. Se propuso inaugurarla el día central del centenario, el 28 de septiembre de 1948. Acto en el cual fue Orador de Orden el Dr. Aurelio Ferrero Tamayo.

⁴⁶⁰ Idem., p. 78

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Los egresados del Colegio de Mons. Jáuregui se destacaron por obtener premios en el Salón de Lectura, recordamos a dos de los laureados: Luis Eladio Contreras, obtuvo con su canto: *El Ángel de la paz* el premio del certamen literario patrocinado por el Salón de Lectura el 5 de julio de 1909; y Pablo Romero Durán, lo obtuvo en 1911. Pero tenemos que incorporar también a Antonio Rómulo Costa, y la pléyade de familias de inmigrantes italianos y corsos que se incorporaron a la cultura tachirense, también formados en el Colegio Seminario Sagrado Corazón de Jesús, como los Lupi, los Croce, los Sardi, los Galeazzi, los Gulielmi, los Consalvi, los Melani, los Peruzzini, y los Belardi. De esta generación tuvo especial significación para el Salón de Lectura el Dr. Antonio Rómulo Costa quien fuera presidente entre 1914-1915, y quien además ocupó cargos insignes en la palestra estatal, entre otros: Director del Colegio Nacional de San Cristóbal, Presidente de la Corte Suprema de Justicia del Estado cuando la justicia se impartía autonómicamente en cada entidad federal. Su estirpe pedagógica se encuentra en la misma tradición de pedagogos como: Pedro Monsalve, Acisclo Bastamente, Federico Bazó, Santiago Briceño, José Abel Montilla, y Pedro María Morantes. En 1936 fue senador por el Estado Táchira. Don Amenodoro Rangel Lamus, quien fuera su discípulo, hizo la siguiente semblanza física: "de ojos azules, y tez blanca y sonrosada, cabeza arrogante y erguida, y aspecto de sabio y centurión, la voz recia y sonora, la expresión clara y precisa que traducía fielmente la ondulación de sus ideas, y entonces su semblante tranquilo reflejaba la bondad de sus sentimientos y su anhelo de dar a sus discípulos una formación intelectual que los capacitara para afrontar después con éxito, las luchas de la vida." Debemos destacar que la formación recibida en las aulas jaureguinas tallaron el mármol de las ideas renovadas que iniciaron la transformación de un Táchira cuasi feudal a fines del siglo XIX a un Táchira Moderno durante el siglo XX.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

El Táchira, a pesar de la Dictadura de Gómez, emergió paradójicamente como estado moderno de una dictadura. Y en parte, se lo debemos estos pioneros que supieron tener la visión de una Táchira moderno. Los nombres de estos pioneros no pueden pasar desapercibidos: Emilio Constantino Guerrero, quien llegó a ocupar los más altos cargos en el Poder Público: la Presidencia de la Corte Federal y de Casación, y en etapa de transición, la Presidencia de la República, y finalmente, Embajador en el Brasil. Vicente Dávila, destacado historiador e investigador. Rubén González, fue Ministro de Instrucción Pública en dos oportunidades; y el más relevante, Eleazar López Contreras, fue Presidente de la República y el encargado de iniciar la transición hacia una Venezuela democrática, tal como se evidencia en el I Plan de la Nación de 1936. López Contreras tiene el mérito además de iniciar la profesionalización de la milicia. Por eso la historia no se puede escribir simplemente en blanco y negro, hay que leer los matices.

4.2. Dos mujeres memorables: Isaura y María Santos Stella.

Entre las féminas de esta generación destacamos a Josefa Melani de Olivares, conocida como la poetisa Isaura, símbolo de reivindicación social de la mujer. Con Josefa Melani (Isaura) la mujer tachirense salió del aposento para hacer vida social e intelectual, inquietud intelectual materializada con la publicación del periódico *El Esfuerzo* (1905-1913). Representa el primer esfuerzo de superación de la razón patriarcal. En los 98 años del Ateneo del Táchira (Sociedad Salón de Lectura) recordamos que dio un recital poético invitada por Don Amenodoro Rangel Lamus, y que Gloria Stolk (1974), reproduce en su fina biografía sobre Isaura, al respecto señala: "Honda emoción he sentido, lo confieso, al ver su fina caligrafía en algunas de sus cartas, en las cuales la encuentro más viva, más real, más ella misma, que en otras producciones literarias. Así una carta dirigida al Salón de

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Lectura, con fecha 22 de diciembre de 1916, en la cual contesta al doctor Amenodoro Rangel Lamus, que la invitaba a pronunciar una conferencia."⁴⁶¹

Es el testimonio de cara a la historia positivista, que precisa del documento. Sin embargo, Isaura más que una poetisa es un símbolo de la mujer intelectual de todos los tiempos; desde entonces la historia de la mujer en el Táchira se escribirá antes y después de ella. Con justicia el Salón de Lectura develó en la galería de Varones ilustres a la única poetisa que engalana sus paredes; hecho que atestigua don Tulio Chiossone en 1968 al decir: "en el Salón de Lectura de San Cristóbal fue descubierto el retrato de doña Josefa Melani de Olivares, la inolvidable Isaura. Bien se ha hecho en colocar en la Galería de Retratos de la Universidad del Táchira así consideramos nosotros a la Sociedad Salón de Lectura."⁴⁶² Antonio Arellano Moreno la recuerda como la heroína de la cultura al afirmar: "en el mundo de las letras, cumple papel de alta significación en una ciudad que se convierte en el Ateneo del occidente venezolano."⁴⁶³

El poeta Teodoro Gutiérrez Calderón en una entrevista a Isaura la tarde del 6 de diciembre de 1941 fue testigo de la confesión acerca de su recital en el Salón de Lectura de San Cristóbal el 27 de octubre de 1914. Dicha entrevista fue publicada en la Revista Muestras del Instituto Jáuregui. Mantuvo amistad con poetas e intelectuales de talla internacional, como Aurelio Martínez Mutis, quien dio un recital en el Teatro Garbiras y dedicara versos para Mireya, su hija. Isaura y Emilio Blen Muñoz habían sido los que propiciaron el recital del poeta colombiano. El poema sirvió para atestiguar que Isaura estuvo también en el Teatro Garbiras de San Cristóbal. El Teatro Garbiras fue una de las instituciones

⁴⁶¹ Stolk, Gloria (1974) Isaura, en Amada, Anselmo (1974) Gente del Táchira. Tomo III., Ed. BATT, Caracas., p. 297

⁴⁶² Chiossone, Tulio (1974) Josefa de Olivares. Ed. BATT. Caracas., p. 293

⁴⁶³ Arellano, (1979) Poetas y versificadores tachirenses. Ed. BATT. Caracas., p. 235

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

culturales que precedió al Salón de Lectura, idea del zuliano Arístides Garbiras Áñez, que fue inaugurado por su yerno José María Semidey Gutiérrez el 1 de octubre de 1904. Estaba ubicado donde hoy está el Edificio Santa Ana, carrera 4, esquina con la calle 6. El centenario del 19 de abril de 1810 se celebró en esta institución cultural, donde también fue albergue para grandes veladas líricas, musicales, recitales poéticos y testigo del séptimo arte en San Cristóbal.

A continuación reproducimos un fragmento del canto de Isaura: "Niñas tiene Venezuela/en vuestra madre y en vos/ dones máximos de Dios: /lo que arrulla y lo que vuela! /Si es mi ruda cantinela/ pobre en este festival/ las dos remediais mi mal/ pues pone vuestra dulzura/ un astro en la sombra oscura/ y un lirio en el matorral." A nivel nacional Udón Pérez, Polita de Lima, y Pedro Romero Garrido fueron testigos de la prosapia intelectual de la gritense. En su trabajo Carmen Teresa Alcalde la describe como la Alondra Andina y Ruiseñor de Los Andes pero destaca que su mérito "no estuvo sólo en ser periodista y escritora, sino que su obra excepcional consistió en convertir su casa en un Ateneo, ya que era sitio de reunión de poetas, pintores, músicos y artistas en general."⁴⁶⁴

La mujer más representativa del Ateneo del Táchira por antonomasia durante el siglo XX fue doña María Santos Stella, hija de don Abel Santo Stella. María Francisca Eloísa de la Merced Santos Stella de Sánchez nació el 25 de junio de 1912 en el hogar de los esposos Dr. Abel Santos y Doña Margarita Stella Pocaterria, quien fue distinguida como pilar fundamental de la institución y Dama Vitalicia del Táchira hasta su muerte en el año 2006. Doña María Francisca Eloísa de la Merced Santos Stella de Sánchez fue admirable, no sólo como mujer culta sino como expresión de la feminidad en el Táchira y el mundo. Podríamos decir

⁴⁶⁴ Alcalde, Carmen Teresa (1998) *Escritores de Venezuela, escritoras tachirenses*. Ed. BATT. San Cristóbal., p. 157

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

que tuvimos la suerte de contar con una de las mujeres más universales de Venezuela durante el siglo XX. Sus reconocimientos en América Latina y Europa así lo avalan. Recibió la formación inicial de manos de Doña Regina Mujica de Velásquez, madre del Dr. Ramón J. Velásquez, y de la Srta. Olivia Castro, prima de Cipriano Castro. Luego realizó estudios en el Colegio de la Presentación en Cúcuta, a raíz de la persecución política sufrida por su padre en la Dictadura de Gómez, y en especial, por el gobierno regional ejercido por Eustaquio Gómez. En 1926 regresa a San Cristóbal, y finaliza sus estudios de bachillerato en el Liceo Simón Bolívar, en época del Director, Dr. Carlos Rangel Lamus. En 1930, su destino se traslada a Suiza, específicamente a la Universidad de Newsateul, Lausanne. Allí se destacó por sus dotes musicales y voz de excepción, cantante soprano lírico y de ópera. Participó igualmente en el servicio militar obligatorio donde alcanzó el rango de capitán. En el campo deportivo se destacó en equitación, donde obtuvo reconocimientos como gran amazona. Es políglota, en francés, italiano, alemán e inglés, entre otros idiomas.

El Salón de Lectura de San Cristóbal, poco a poco, se fue ganando un lugar privilegiado hasta convertirse en el Ateneo del Táchira, epicentro de la cultura tachirense. Por cierto que en la gestión de Don Rafael María Rosales oficialmente se adoptó el nombre Ateneo del Táchira (Sociedad Salón de Lectura), a pesar de la resistencia de dos socios, quienes finalmente aceptaron.

Uno de los secretos para que el arroyo siguiera su curso fue incorporar a la agenda cultural las nacientes creaciones de revistas y publicaciones, algunas de las cuales devinieron en grupos literarios de gran talla y renombre regional. Fue así como el 20 de mayo de 1915 acoge la Revista Bloques de Rafael Leonidas Torres, considerada el hermano mayor de El Cojo Ilustrado en el occidente del país. Por

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

ésta desfilaron personalidades como Isaías Medina Angarita, Vicente Elías Moncada, Job Amado, los hermanos Fernando y Francisco Tamayo, José León Escalante, Diana Martínez, Amalia Tamayo, Francisco León Sayago, Pablo Vicente Acuña, Ricardo González Valbuena, Pedro Rafael Moncada, y Augusto Giusti. Eran tiempos, como dice Don Tulio Chiossone (1974), donde "la vida intelectual estaba también sometida a este ritmo lento. Conocíamos las grandes creaciones del arte en todas sus formas a medida que el correo, lento como una caravana de Sahara, nos traía tal o cual revista de canje, o de obligada cortesía, para el Salón de Lectura (...) En ese ambiente muchas veces salpicado de temor, se cultivaba el espíritu. En la Revista Bloques, (...) en el periódico Horizontes de los hermanos Quintero, (..) El pensamiento del atormentado filósofo alemán, Federico Nietzsche, era glosado por Carlos Rangel Lamus, (...) Páginas de sabor cervantino ofrecía la pluma de Antonio Rómulo Costa, y poemas filtrados en el lirismo de Píndaro y Alceo, nos ofrecía Vicente Elías Moncada."⁴⁶⁵

También incorporamos a esta generación la publicación Antena y Mástil, fundada por Antonio Quintero García, y el merideño Pedro Romero Garrido. Antonio De Quintero García nos relata, Simón Alberto Consalvi (1948), que era un poeta que tenía el arte de una de las virtudes más caras en los trágicos griegos, la ironía.

El Grupo editorial Trébol con los trabajos de Enrique Loynaz Sucre y Rafael Torres Márquez conjugaron la prosa de la generación del Cojo Ilustrado con el canto del joven estudiante del Liceo Simón Bolívar. Pero sin duda alguna que el más universal de toda esa generación ha sido Manuel Felipe Rugeles, a quien dedicamos en el centenario de su muerte el siguiente poema:

" San Cristóbal, Puerta del Cielo,

⁴⁶⁵ Chiossone, Tulio (1974) Op. Cit., 286

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Memoria de la Tierra,
Estación Dorada,
Aldea en la Niebla.
Así te canto tu hijo, ciudad de San Cristóbal.
Manuel Felipe,
hoy te cantan las montañas
con niebla perenne,
con gota de rocío,
con dulce caña.
Los gorriones ya no están,
y las mariposas se marcharon,
sólo tu canto nos queda.
Y tu, junto a Bello, Martín, Acosta,
Yepes,
Pérez Bonalde,
Lazó Martí
deberías estar."⁴⁶⁶

Luego de Antena y Mástil aparece la publicación Nautilus, de los estudiantes y profesores del Liceo Simón Bolívar con Carlos Rangel Lamus a la cabeza. Esta generación tomó la posta dejada con honor, y destacamos a los siguientes: Román Eduardo Sansón, Ciro Urdaneta Bravo, Leonardo Ruiz Pineda, Manuel Osorio Velasco, Augusto Cárdenas Becerra, Rafael Pinzón, José Domingo Colmenares Vivas, Antonio Pérez Vivas, Miguel Moreno, Simón Becerra, Ytalo Ayesterán, y Juan Beroes.

En el carnaval de 1940 aparece la conocida Junta Pro-Arte, impulsada por Luis Felipe Ramón y Rivera, Manuel Osorio Velasco y José Ignacio Olivares. A este grupo músico-literario se le une Marco Antonio Rivera Useche, Luis Eduardo Montilla, José Clemente Laya, José Manuel Rodríguez Uribe, Cesar Casas Medina (Poeta payanés).

⁴⁶⁶ Mora García, J. Pascual (2003) Canto a San Cristóbal. Discurso de Orden en homenaje al día de la ciudad de San Cristóbal. Consejo Municipal de San Cristóbal.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Este grupo organizaba giras al interior del estado Táchira, recordamos, en especial la realizada en La Grita. A comienzos de la década del cuarenta del siglo pasado, se respiraba ese aroma exquisito de ciudad luz. Aspecto que puede ser constatado por el calibre intelectual en un acto convocado por jóvenes estudiantes de la Federación de Estudiantes de Venezuela, sección Táchira, y la Junta Pro-Arte, reunidos en La Grita el día 8 de junio de 1941. El Lugar elegido fue el antiguo y extinto Teatro Gandica, y destacamos lo siguiente: presentación de Oberturas por la Orquesta de la Junta Pro-Arte, bajo la dirección del Profesor Luis Felipe Ramón y Rivera. Esta Orquesta estaba integrada por Luis Eduardo Cote, Pedro Delgado Chacón, José Ignacio Olivares, José Antonio Prato, Manuel Osorio Velasco, Miguel Ángel Moreno, Pedro Moreno, Alfirio Niño, y Rafael Osorio Velasco. El acto tenía como objetivo la conferencia del Dr. Raúl Soules Baldó, la cual fue presentada por el Br. Ramón J. Velásquez. Luego declamó el Dr. Teodoro Gutiérrez Calderón con acompañamiento del conjunto orquestal de la Pro-Arte.

A este esfuerzo le sigue el Grupo Yunke (1943-1945), compuesto por estudiantes y profesores del Liceo Simón Bolívar, entre ellos: José Antonio Escalona Escalona, Pedro Pablo Paredes, Régulo Burelli Rivas, Cesar Casas Medina, Armando Rojas, Felipe Ramón y Rivera, G. Luzardo, Manuel Osorio Velasco. Le sigue el Grupo Signo, de efímera existencia. En 1949 aparece Ariel, con Marco Ramírez Murzi, en San Antonio del Táchira para darle vida a la Casa de la Cultura.

La Junta Directiva de la Sociedad Salón de Lectura (1948-1949) estaba integrada por el Dr. Pedro Pablo Morales, Presidente; Dr. Aurelio Ferrero Tamayo, Primer vicepresidente; Dr. Roberto Villasmil, Segundo vicepresidente; y Sr. Marco Figueroa, Secretario. Dieron gran impulso a la revista Logos, y la galería de Varones Ilustres de la Sociedad Salón de Lectura, para ese momento la Galería

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

contaba con las siguientes representaciones: Domingo Guzmán, Arístides Garbiras, Caracciolo Parra León, Jesús Manuel Jáuregui Moreno, Mons. Tomás Antonio Sanmiguel, José Manuel Agosto-Méndez, Alberto Adriani, Luis Razeztti, y Carlos Rangel Lamus. A él, se le debe el haber fundado el órgano de difusión institucional, la REVISTA LOGOS. Este año de 1949 el Salón de Lectura recibió al poeta colombiano Jorge Artel, cuya apología estuvo a cargo del Dr. Aurelio Ferrero Tamayo.

4.3. INSTITUCIONES ACADÉMICAS EN EL SALÓN DE LECTURA.

4.3.1. La Escuela de Ciencias Políticas del Estado Táchira (1936). Esta es la primera experiencia en Educación Superior que se realizara en el Estado Táchira, ante la ausencia de una casa de estudios superiores. Su creación se remonta al 22 de septiembre de 1936, por Decreto del Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Educación Secundaria, Superior y Especial, siendo Ministro de Educación Nacional el Dr. Augusto Mijares, refrendado por Secretario Dr. A. Smith; al respecto oficiaba A. Smith al Dr. M. A. Pulido Méndez, presidente del Estado Táchira: “La Escuela de Ciencias Políticas del Estado Táchira ha de funcionar en un todo de acuerdo con las disposiciones de los artículos 62 a 66 de la ley de Instrucción Superior y Especial; y ha de enviar, previamente, a este Ministerio, de acuerdo con el artículo 65 de la mencionada Ley, el respectivo reglamento, para su aprobación por parte del Ejecutivo federal. Igualmente, ha de cumplir con lo que establece el artículo 30 de la ley de Exámenes y de Certificados y Títulos Oficiales.”⁴⁶⁷

Ese mismo año, el 17 de octubre, en comunicación enviada por el Dr. Eduardo E. Santos al Ministro de Educación, Dr. Augusto Mijares, éste acusa

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

recibo del nombramiento del director y profesores, al respecto dice: “recibo del oficio número 1, fecha 29 de septiembre (sic) último, en el cual participa su designación para Director de la Escuela de Ciencias Políticas del Estado Táchira, y la de los ciudadanos doctores Ángel Biaggini, Julio González Uzcátegui, y Atilio Paolini V., para profesores de las Cátedras de derecho Romano y su historia; Derecho Constitucional y Constitución de la república, y Principios Generales del Derecho, respectivamente, en la misma Escuela; así como la designación del doctor González Uzcátegui para Secretario.”⁴⁶⁸

La primera nómina de estudiantes fue enviada por el Director Dr. Eduardo E. Santos al Ministerio de Educación Nacional, en fecha 5 de noviembre de 1936, de la siguiente manera:

CUADRO 21

Nombre y Apellido	Fecha Inscripción	Edad	Lugar de Nacimiento
1.Cárdenas José María	27 de Sbre (sic)	19	Rubio, Edo. Táchira
2.Estrada, Jesús Antonio	30 de «	21	Táriba, Edo. Táchira
3.Jaimes, Buenaventura J.	29 de «	48	Delicias, Edo. Táchira
4.Laporta, Tomás	30 de «	29	Guasualito, Edo. Apure
5.Leal, Castillo	27 de «	20	Caracas, Distrito. Federal
6.Roa, Martín	26 de «	24	Colón, Edo. Táchira
7.Semidey I., Jorge	28 de «	26	San Cristóbal, Edo. Táchira
8.Soto, Ramón María	30 de «	26	Tovar, Edo. Mérida
9.Uzcátegui A. José María	30 de «	29	Mérida, Edo. Mérida.
10.Villasmil S., Antonio	30 de «	32	San Cristóbal, Edo. Táchira.

Fuente: Memoria Ministerio de Educación Nacional, 1937: 950-951

En cuanto al horario de clases se ofició al Ministerio de Educación Nacional de la siguiente manera:

⁴⁶⁷ Cfr. Memoria Ministerio de Educación Nacional (1937), pp 948-949.

⁴⁶⁸ Idem., p. 949

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

“De 4 a 5 pm Lunes, Miércoles y Viernes: derecho Romano y su Historia,
Dr. Ángel Biaggini.

De 9 a 10 am. Martes, Jueves y Sábado: Derecho Constitucional y
Constitución de la República, Dr. Julio González Uzcátegui.

De 9 a 10 am., Lunes, Miércoles y Viernes: principios Generales de
derecho, Dr. Rafael parra León.

San Cristóbal, octubre de 1936,

Eduardo E. Santos. ”⁴⁶⁹

Luego, se instaló el Salón de Lectura en 1941, siendo Presidente de la República el general Isafías Medina Angarita. El director fue el Dr. Francisco García Monsant junto al Dr. Antonio Biaggini, (nativo de Seboruco) según testimonio aportado por el Dr. Ramón J. Velásquez (2007). Como profesor recordamos al Dr. Francisco Ramírez Espejo,⁴⁷⁰ quien era catedrático de Medicina Legal. Entre los estudiantes se encuentran: Márquez Molina, Serbio Tulio González, Martínez Rueda, Cárdenas Angarita, Rodrigo Casanova, Martín Pérez Roa, Jaimes, Alberto López Cárdenas y Luis Felipe Ortiz. Como testimonios conversamos en vida con el Dr. Alberto López Cárdenas. En la década del sesenta del siglo XX, la Universidad de los Andes realizaría su segunda incursión con la Escuela de Medicina, en donde se cursaba un básico de tres años, y funcionaba en el Hospital Central de San Cristóbal. Y en 1966 cuando definitivamente se fundó la Escuela de Educación, predecesora del Núcleo Universitario de la Universidad de los Andes-Táchira.

⁴⁶⁹ Memoria Ministerio de Educación Nacional (1937), pp. 950-951

⁴⁷⁰ Quien vive y cumplió 90 años el pasado 22 de febrero de 2009.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

4.3..2. La Sociedad Bolivariana de San Cristóbal fue creada por Decreto Ejecutivo del 23 de marzo de 1938, siendo el Dr. Ángel Biagini, el primer presidente; y el poeta Manuel Felipe Rugeles, el Vicepresidente. También formó parte de la Junta Directiva don Rafael María Rosales. Le relevó en la presidencia años más tarde el Dr. Alejandro Trujillo, siendo don Rafael María Rosales, Secretario General. Luego hubo una etapa de desierto, hasta que se reorganizó con ocasión del Cuatricentenario de la ciudad de San Cristóbal. Fue así como el cinco de noviembre de 1960, en reunión convocada por el Dr. Mario Briceño Perozo, delegado nacional de la Junta Directiva de la Sociedad Bolivariana de Venezuela quedó constituido en la capital del Táchira el centro Correspondiente de San Cristóbal. La Junta Directiva estaba integrada por: Presidente, Dr. Horacio Cárdenas; Prime Vice-presidente, Don Luis Jugo Amador; Segundo vicepresidente, Don Francisco Mogollón F.; Secretario General, Don Rafael María Rosales; también integraron la Junta: José Agustín Briceño Suárez, Malula García Tamayo, Carmen Aurora Carrillo, Alejandro Rojas, Dr. Ángel Biagini, Dr. Aurelio Ferrero Tamayo, Dr. Juan Tovar Guédez, Dr. José Adolfo Jaimes, Dr. J. J. Villamizar Molina, Dr. Eduardo Ramírez. La Comisión redactora de los Estatutos estaba compuesta por el Dr. Amenodoro Rangel Lamus, Dr. José Dolores Rico y Dr. José Quintero García.

Luego del Bicentenario del Libertador, en 1983, una nueva etapa se reabre para la Sociedad Bolivariana del Táchira. El 19 de julio de 1985 se nombró Presidente Honorario al Dr. Horacio Cárdenas Becerra, y en ese mismo acto se juramentó la nueva Junta Directiva compuesta por el Dr. Francisco Fontiveros Casanova, Presidente; Dr. Edgar Velandia, Vicepresidente, Pedro R. Villasmil, Secretario General; y la Dra. Charito Molina de Jugo, tesorera. Labor que todavía se recuerda por el entusiasmo en la publicación del Boletín de la Sociedad Bolivariana, y sobre todo, porque diseminaron el ideal bolivariano fundando varios centros por la

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

geografía tachirensis; entre los que destacamos el juramentado en La Grita, el 11 de octubre de 1986.

En el tiempo sigue la obra como presidente de Mons Nelson Arellano Roa. El esfuerzo realizado por Mons. Nelson Arellano Roa vio cristalizar un espacio físico para la Sociedad Bolivariana del Táchira, y dejó delineada la filosofía institucional, en base a los siguientes supuestos: "a. Por su antigüedad: fue fundada en 1842 (...) b. Por su fundador: fue creada por el Ilustre Prócer Rafael Urdaneta. C. Por su alcance: al comienzo fue una asociación privada. Pero fue constituida en institución pública nacional según Decreto Ejecutivo de fecha 23 de marzo de 1938, publicado en esa misma fecha en el N° 19.526 de la Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela. D. Por su objetivo: 'La sociedad Bolivariana de Venezuela es una institución apolítica, con régimen legal autónomo, que tiene por objeto enaltecer la memoria del Libertador y difundir el conocimiento de su ideario, de su vida y de su obra, para la mejor orientación de las nuevas generaciones y su aplicación al estudio y solución de los problemas de nuestro tiempo.' (Art. 2° del Estatuto General)"⁴⁷¹ La consolidación del espacio físico encontró campo fértil en el espíritu filantrópico del entonces Gobernador Licenciado Francisco Ron Sandoval, quien hizo posible el TÍTULO DE PROPIEDAD, al dar en calidad de DONACIÓN en fecha 10 de mayo de 1990, una casa ubicada en la calle 4, entre carreras 3 y 4, frente a la Catedral, Parroquia San Sebastián, Municipio San Cristóbal del Estado Táchira, con un área de NOVECIENTOS CUATRO METROS CUADRADOS (904,00 m²). Pero este paso sólo fue el comienzo de un largo camino que transformó la vetusta casa de bahareque en un joya inspirada en la arquitectura neocolonial venezolana; gracias a los aportes de los gobernadores: Ron Sandoval, Ricardo Méndez Moreno, y Ronald Blanco La Cruz, quienes han consolidado hicieron posible la obra material

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

de la actual Magna Casa⁴⁷² con un área aproximada de dos mil cincuenta metros (2.050,00 m²).

Continuadores de ese sueño han sido las presidencias de Gladys Higuera, Alejo García, y José Pascual Mora García. Actualmente, la Magna Casa de la Sociedad Bolivariana se encuentra en la calle 4, con carrera 3 y 4, frente a Catedral. El Ateneo del Táchira (Salón de Lectura) fue testigo de su evolución histórica por espacio de 67 años.

4.3.3. El Centro de Historia del Táchira. Se remonta al año 1942,⁴⁷³ y fue creado por resolución de la Sociedad Salón de Lectura de la ciudad de San Cristóbal, del cual fue su primer presidente Mons. Edmundo Vivas. Integraron este primer centro, los doctores Amenodoro Rangel Lamus, Vicente Dávila, Ramón J. Velásquez; de los profesores Alberto Román Valecillos, Luis Felipe Ramón y

⁴⁷¹ Estatuto General de la Sociedad Bolivariana del Táchira (1991).

⁴⁷² El 19 de abril de 2009, el Gobernador del Táchira Dr. Cesar Alejandro Pérez Vivas, la Decreto Patrimonio Histórico y Cultural del Estado Táchira, por cuanto como señala el Cronista de la ciudad Dr. J. J. Villamizar Molina, la “Sociedad Bolivariana está comprendida dentro del área bolivariana. La entrada al Templo de San Cristóbal quedaba exactamente dando frente a lo que hoy es la puerta del edificio de la Sociedad Bolivariana. Porque entonces el Templo orientaba su eje principal de norte a sur, diferente al de hoy, que va de oeste a este. Esta orientación perduró hasta el terremoto de 1875. Dentro de esta área está comprendida parte de la carrera 4 actual, lugar de la casa que fue de Mons. Carlos Sánchez Espejo, donde estuvo la casa en que él se hospedada, propiedad de la heroína María del Carmen Ramírez de Briceño. La Plaza Pública de entonces, Plaza Juan Maldonado de hoy, también forma parte del área bolivariana. Allí estaba ubicada, en el costado norte, la Cárcel Pública, donde el Libertador estableció el Cuartel Libertador. Desde allí lanzó su elocuente Proclama de San Cristóbal, el 19 de Abril de 1820, al conmemorarse diez años del 19 de Abril. El camino que nuestro Libertador usaba para llegar al Área Bolivariana era la Cuesta de Filisco (actual Carrera 3). Su primera visita a la ciudad fue el Jueves Santo 16 de abril de 1813 a las 5 de la tarde, acompañado por ilustres próceres venezolanos y neogranadinos. A la derecha de la entrada del Templo, lugar del pie de la torre de la Iglesia, existía una gran piedra y Bolívar, subido a ella arengó a sus soldados con gran fervor. Las visitas de Bolívar a esta área bolivariana se repitieron el 14 de mayo de 1813 y el 2 de febrero, 12 de abril, 19 de abril, 30 de abril, 24 de mayo, 4 de junio, 27 de julio, 4 de agosto y 21 de septiembre de 1820.” Motivacional del Decreto.

⁴⁷³ Fue elevado la categoría de Academia de Historia del Estado Táchira, mediante Decreto Ejecutivo N° 39 del 23 de mayo de 1991, emanado de la Gobernación del Estado Táchira.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Rivera; Mons. Edmundo Vivas y el Pbro. Raúl Méndez Moncada; cronistas como Marco Figueroa y Alejandro Rojas Figueroa. Esta etapa podríamos considerarla como formativa, o más bien, el momento en el cual se constituye como un campo especializado del análisis histórico el pasado tachirenses, sobre todo, el estudio de la historia del espacio colonial tachirenses. Más tarde, el ejecutivo regional aprobó oficialmente el Centro de Historia del Táchira por el decreto del 20 de marzo de 1950, siendo Gobernador del Estado Táchira el Dr. Antonio Pérez Vivas. Este Centro fue integrado por figuras de una destacada trayectoria como Don Luis Eduardo Pacheco, el Dr. Aurelio Ferrero Tamayo, Don Rafael María Rosales, el Dr. Félix María Rivera, y Don Manuel Osorio Velasco, entre otros. En 1968, se inició lo que se denominó segunda etapa del Centro de Historia, al ser decretado oficialmente por el Gobernador Juan Galeazzi Contreras; en el resuelto n° 71 se reestablecía en esta Capital el “Centro de Historia del Táchira”. Integraron la institución en esta etapa dieciocho individuos de número, son ellos: N° 1, Rafael María Rosales; N° 2 Monseñor Edmundo Vivas; N° 3, Luis Eduardo Pacheco.; N° 4, Aurelio Ferrero Tamayo; N° 5, José Quintero García; N° 6, Feliz María Rivera; N° 7, Amenodoro Rangel Lamus; N° 8, Ramón José Velásquez; N° 9, Pío Bello; N° 10, Horacio Cárdenas; N° 11, Carlos Sánchez Espejo; N° 12, Pedro Pablo Paredes; N° 13, José García Rodríguez; N° 14, José Antonio González C.; N° 15, Iliá Cira Rivas de Pacheco; N° 16, Xuan Tomás García Tamayo; N° 17, Emiro Duque Sánchez; N° 18, José Joaquín Villamizar Molina. La tercera etapa, se tipifica por la elevación a la jerarquía de Academia, por medio del Decreto N° 39, del Ejecutivo del Estado, de fecha 23 de mayo de 1991. Y la cuarta etapa, está caracterizada por ser una transición entre la institución que respiraba en ambientes cuasi familiares y la incorporación al espacio de la sociedad tachirenses. Es un proceso que va de 1991 al año 2004, en el año 2004, la corporación académica encuentra un espacio en la sede de la Sociedad Bolivariana del Táchira, bajo la presidencia de José Pascual Mora García (2004-2006). Actualmente podríamos

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

decir que perfila su quinta etapa, con la creación de los Centros de Historia Municipales, dándosele un perfil para el desarrollo sistemático de las historias locales; al mismo tiempo que irrumpe la consolidación de un perfil científico, con la creación de la Maestría en Historia, bajo la anuencia académica de la Universidad de los Andes y la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado; actividades desarrolladas en la segunda presidencia de José Pascual Mora García (2006-2008).

4.3.4. La Universidad Católica Andrés Bello, extensión Táchira (1962).

El 22 de septiembre de 1962 se instaló la Extensión Táchira de la Universidad Católica Andrés Bello, cuya sede central funciona en Caracas y que fuera fundada en 1953. La instalación se hizo en el edificio de la Sociedad Salón de Lectura, que anteriormente había sido asiento de la Escuela de Ciencias Políticas y de una Universidad Popular. La Universidad Católica, en su extensión Táchira, se inició con tres escuelas: Escuela de Derecho, Escuela de letras y Escuela de Administración Comercial. Para la época el presidente del Salón de Lectura era el Dr. Horacio Cárdenas Becerra, y don Rafael María Rosales, Secretario. La autonomía universitaria de la Extensión Táchira de la Universidad Andrés Bello, fue autorizada por decreto de la Presidencia de la República, No. 1567 de fecha 26 de julio de 1982, publicado en Gaceta Oficial número extraordinario 32.524, disposición legal que da origen a la Universidad Católica del Táchira, la UCAT. La sede de la Universidad Católica del Táchira se levanta sobre la antigua Loma del Tejar y sobre su nuevo Campus Universitario en la ciudad de San Cristóbal, capital del Estado Táchira.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

CONCLUSIONES

Desarrollamos las conclusiones con un sentido dialéctico, en donde aparezcan nuevos elementos que amplían el trabajo y aclaran la metodología empleada. En la introducción del trabajo se presenta un estado del arte destacándose los aportes y los investigadores más representativos de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación, entre ellos: Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile, Cuba, Costa Rica, y Venezuela. El barrido conceptual lo hemos hecho asistiendo a los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana en los países referenciados, haciendo un acopio de fuentes directas e indirectas, primarias y secundarias, tomando pasantías académicas en algunos de los países citados, realizando ponencias en congresos nacionales e internacionales, presentando proyectos de investigación ante el CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (CDCHT), y sometiénolos a la evaluación permanente de árbitros externos, los cuales fueron validando la investigación. En concreto se presentaron los siguientes proyectos:

1. (2002) Análisis Bibliométrico de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. Estudio de Caso: Venezuela. Código: NUTA-H-170-02-06-B. Aprobado para su ejecución por el Directorio del CDCHT en la reunión 06-02 de fecha 12/12/02. Entregado informe final 2005, con mención doble productividad.;

2. (2005) Historia de los manuales escolares en la provincia del Táchira, caso: La Grita, en cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo. Código:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

NUTA-H-214-05-06-B. Aprobado para su ejecución por el Directorio del CDCHT en la reunión 04-05 de fecha 14/07/05. Informe final 2007;

3. (2007) Fundamentos históricos y filosóficos de la educación bolivariana: Historiografía y epistemología”. Código: NUTA-H-204-5-09-B Aprobado para su ejecución por el Directorio CDCHT 2007. Informe final aprobado en Directorio del CDCHT en reunión N° 03-08 de fecha 18/06/2008.

4. (2009) “Análisis Bibliométrico de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en Colombia, estudio de caso: RUDECOLOMBIA (1996-2008) Aprobado para su ejecución por el Consejo de Departamento, en fecha 18/06/2008, y en reunión de la Sub-Comisión Humanística, 19 de septiembre de 2008.

También se sembraron los cimientos para la conformación de grupos académicos a nivel regional, especialmente en la Universidad de Los Andes, fue así como nació el Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones en la convocatoria del CDCHT, para el Programa Apoyo Directo de Grupos (ADG), ratificado y premiado por nuestra productividad académica en los años: 2000, 2002, 2004, 2006, y 2008. También nuestros investigadores hoy son reconocidos por la máxima institución del ranking nacional en la categoría de PPI, niveles I al III.

A nivel nacional, conformamos una Comunidad Discursiva con un epicentro en Barquisimeto, en donde se desarrollaron los Seminarios Nacionales de Historia de la Educación entre 2000, 2002, 2004, 2006, y 2008. Lo cual hizo posible que se fundara el 20 de noviembre de 2004 la SOCIEDAD VENEZOLANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Igualmente participamos

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

en 85 Congresos nacionales en áreas afines, entre 1998-2008. Los resultados pueden consultarse en la plataforma institucional de la ULA: www.saber.ula.ve/investigadores. Al mismo tiempo que logramos reconocimientos por la alta productividad.

Y a nivel internacional participamos en los Congreso Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana, y logramos gran aceptación en la SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (SHELA), al ser elegidos en la Junta Directiva (2007-2011), en la condición de Vicepresidente.

Se abunda en indicadores bibliométricos, para poder constatar, la productividad medida a través de las publicaciones científicas. Esta herramienta metodológica nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo, y dónde publica. Sin embargo, más que un estudio bibliométrico realizamos un esfuerzo de metaevaluación de las comunidades académicas que no son del dominio público.

Se pasa a continuación al estudio del Corpus Teórico iniciando con el currículum como historia social, y la construcción del campo intelectual en Venezuela. En paralelo se analiza el estado del arte en los últimos 10 años de la educación, y las políticas educativas del Estado venezolano en materia de ciencia y tecnología. Nos detenemos presentando los indicadores de las políticas de inclusión en el Sistema de Educación Superior, y tomamos como muestra la Universidad Bolivariana de Venezuela, contrastando los resultados estadísticos anteriores a 1998, con el fin de poder determinar el índice de crecimiento. Hemos tenido especial cuidado en superar el sesgo que alimentan los estudios de este tipo, sobre todo por la polarización política que sufre la sociedad venezolana. Con

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

respecto a los índices en Ciencia y Tecnología también presentamos un estudio cualitativo y cuantitativo, indicando su importancia para el desarrollo del país; y al mismo tiempo alertando el peligro de la politización y manipulación del sector académico, por los entes gubernamentales, en particular, por la imposición a la sociedad venezolana de un modelo político que carece de fundamentos epistemológicos e ideológicos consistentes.

Luego se tocan otros temas como la importancia del debate postmoderno en la educación y las ciencias sociales. Indagando sobre su impacto en la sociedad venezolana, presentando los resultados de nuestras investigaciones, los cuales sirvieron de base a los docentes en las diferentes comunidades; de las escuelas rurales a la universidad nacional. En tal sentido se elaboraron libros y proyectos de investigación, los cuales fueron evaluados por el CDCHT de la ULA, y otros entes; citamos algunos de ellos:

1. (1992) ¿Educar en la postmodernidad?, (aproximación a una filosofía educativa para el subsistema de Educación Básica). Mimeo. San Cristóbal.
2. (1994) “Estrategia para una gerencia Educativa Postmoderna en el contexto de las universidades tachirenses”, Tesis de Maestría en Gerencia. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). San Cristóbal.
3. (1996) Del fin de la historia a la postmodernidad. Ed. Vicerrectorado-Extensión- ULA-Táchira. San Cristóbal.
4. (1997) La Escuela del día de después. (Las prácticas pedagógicas en/desde la postmodernidad.) Ed. ULA-Táchira- Grupo de Historia de las mentalidades. San Cristóbal.
5. (1997, julio) “La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna.” En Rev. Investigación. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
6. (2000) “Propuesta de una investigación sobre las Comunidades Discursivas en América Latina, caso: Venezuela.” En Libro de Resúmenes I Seminario Nacional de Historia de la Educación. Barquisimeto.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

7. (2000) “¿Existe un currículum postmoderno? (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno).” Rev. Universitat Tarraconensis, Rev. *Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España.
8. (2000) “En búsqueda de la excelencia académica crítica.” Rev. UNIVERSITAT TARRACONENSIS, Rev. *Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España
9. (2000) Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica. Ed. UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto.
10. (2001) La gerencia y la educación postmoderna crítica. CDCHT-UCLA. Mérida.
11. (2001, mayo - agosto) “La metaevaluación de la investigación.” En Rev. Investigación. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.

Igualmente se realizó un debate sobre la universidad en Venezuela, estableciendo apreciaciones deontológicas en la mira de una educación para el cambio. Exponemos a continuación algunos de los escenarios en donde se presentó el tema, a saber:

1. En la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, el 25 de febrero de 2000.

2. La Universidad de los Andes, por su parte, inició un espacio de reflexión propuesto por las autoridades rectorales, que trajo como resultado un informe denominado: UCLA, Papeles para el cambio (2001), y que en la UCLA-Táchira tuvo su expresión en el libro coordinado por López, E. (2001) Una visión de la Transformación Universitaria. Aquí participamos con la conferencia. "El Celestinaje Ideológico en la Universidad."

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

3. Luego, invitado por el Dr. Iván Hurtado León del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo (Valencia), presentamos el trabajo: "La universidad: una mirada desde la filosofía." Reseñado por el Diario El Tiempo Universitario, el día 21 de julio de 2003.

4. Este mismo año 2003, de nuevo, la marcha del tiempo nos llevó a nuestra querida ciudad de los crepúsculos, Barquisimeto, invitado por el Dr. Rojas y las autoridades del Programa PIDE, para la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la III cohorte del Doctorado en Educación (2003-2006), con la presencia del Vicerrector de Investigación de la UPEL, Dr. Maximiliano Bezada, además del representante del Grupo ORUS, UCV, UNESCO, OPSU-MES, Dr Rigoberto Lanz.

5. En el año 2007, continuamos nuestra reflexión sobre la universidad latinoamericana, en el VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria realizado en la emblemática Universidad de Guadalajara en el Estado de Jalisco-México. Semejante compromiso, junto con un panel de lujo, estaba integrado por la Dra. Diana Soto Arango (RUDECOLOMBIA), Dr. Álvaro Acevedo Tarazona (CADE- Universidad Tecnológica de Pereira), Dra. María Cristina Vera de Flach (Universidad de Córdoba-Argentina-Presidenta de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA), Dra Remedios Ferrero (Universidad de Valencia-España), y el Dr. Reinaldo Rojas.

Lo propio sucede con el balance sobre el estado del arte de la historia en la universidad venezolana, deteniéndonos en las fuentes historiográficas actuales sobre el debate por el origen de la Universidad de Los Andes; para lo cual hicimos

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

una pasantía académica tanto en la Universidad de Alcalá de Henares como en la UNED-Madrid (2005), en el Centro MANES, para investigar en fuentes primarias y realizar estudios comparativos. La evolución de la historia de la educación ha sido analizada en constante referencia a las fuentes que ejercieron influencia tanto en España como América Latina. No hacemos miradas provincianas ni miradas centralistas; buscamos la mirada plural y nacional, en la que se integra el estudio supranacional. Haciendo uso de la prosopografía nos acercamos al estudio de dos personalidades básicas de la disciplina: Ildefonso Leal y Federico Brito Figueroa. De esta manera también se reconocen a nuestros investigadores que normalmente son silenciados por la ruina del tiempo y las tendencias balcanizantes. Así llegamos al estudio de lo regional, y reportamos una institución: el Ateneo del Táchira, que ha sido centro de la cultura tachirense durante el siglo XX. De esta manera se intenta superar las tesis doctorales que sufren la paradoja de ICARO, “vuelan muy alto pero con las alas cargadas de cera”; hoy por hoy, no tiene sentido las investigaciones desconectadas y descontextualizadas del espacio geohistórico donde se producen. Todo este contexto está complementado con las experiencias personales del autor en este terreno.

Finalmente, la metaevaluación de las Comunidades Discursivas en América Latina nos evidencia el crecimiento sostenido, a pesar de las diferencias y polémicas por problemas del poder. Curiosamente mientras redactaba estas conclusiones, como vicepresidente de la SHELA, tenía que resolver diferencias entre los grupos cismáticos en Argentina, Colombia y Brasil. Lo cierto es que la productividad en el área en el mejor indicador de la buena salud de los grupos académicos y comunidades discursivas. Esta tesis, nos permitió comprobar una realidad: es imposible conocerlos los grupos académicos si no los estudiamos in situ, es inevitable ir al lugar de los investigadores. Porque normalmente entre ellos no se citan ni hablan de sus trabajos. Esta es una de las fortalezas de la tesis; para

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

la cual he investigado tanto en Latinoamérica como en Europa, evidenciando lo difícil que es poder conformar grupos de investigación al interno de las universidades, y a nivel nacional e internacional.

El Autor

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Adrián Ascolani (Compilador) La educación en Argentina, estudios de historia.
Ed. Arca, Rosario-Argentina.
- Aizpurua, Yon (1995). Historia de la Parapsicología (cuarta edición). CIMA.
Caracas
- Alcalde, Carmen Teresa (1998) Escritores de Venezuela, escritoras tachirenses.
Ed. BATT. San Cristóbal.
- Alonso Marañón, P. y Casado, Manuel. (enero 2007) "La vinculación de la
Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: Perspectiva
histórica y proyección." En Rev. Procesos Históricos, N° 11.
- Alonso Marañón, Pedro Manuel (1996) "La Universidad de Santo Domingo,
decana de América, y su filiación constitucional hispánica", Estudios de
Historia Social y Económica de América, 13
- Alonso Marañón, Pedro Manuel (2000) "El modelo organizativo de la primera
universidad de América. Salamanca, Sigüenza y Alcalá en Santo Domingo".
En Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique (Editor): Las universidades
hispánicas de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal. *I. Siglos
XVI-XVII*. Salamanca.
- Alonso Marañón, Pedro Manuel; Casado Arboniés, Manuel; y Ruiz Rodríguez,
Ignacio (1997) Las Universidades de Alcalá y Sigüenza y su proyección
institucional americana: Legalidad, modelo y estudiantes universitarios en el
Nuevo Mundo. Alcalá de Henares.
- Álvarez Hoyos, María Teresa. (2007) Elites intelectuales en el sur de Colombia,
Pasto 1904-1930. RUDECOLOMBIA- Universidad de Nariño. Tunja.
- Alvarez, Neffer. El Instituto La Salle de Barquisimeto (1913-1966).
Barquisimeto: Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-
Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie
Instituciones Educativas, N° 7. 2003.
- Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez. Caracas: UNESR.
- Andrés Lasheras, J. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las
bases ideológicas." Cuadernos de Postgrado. (16), 145pp. Caracas-
Venezuela.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Araque, Oneiver. (2004) *Conventos Coloniales de Mérida 1591-1886*. (Catálogo) ULA-Mérida.
- Arellano, (1979) *Poetas y versificadores tachirenses*. Ed. BATT. Caracas.
- Aris, Yolanda. *La Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto (1946-1938)*. Barquisimeto: Dirección General Sectorial de Educación del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 4. 2001.
- Aristizábal, Miryam y Luis Evelio Álvarez (2006) *¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura*. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán.
- Armellada, C. (1970) *Actas del Concilio Provincial Dominicano (1622-1623)*, p. 108. Citado por Carrocera, B. (1972, noviembre 13 al 18) "La Cristianización de Venezuela durante el período hispánico."
- Ascanio, W. (5 de marzo de 1995) *Programa de modernización y mejoramiento de la calidad de la Educación Básica.* El Universal. 2/13. Caracas, Venezuela.
- Ascolani, Adrián (1999) "Historia de la historiografía educacional Argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)"
- Ávila Fuenmayor, F. (1995) *Historia de la Educación Venezolana: de Simón Bolívar a Rómulo Gallegos*, 1995)
- Báez Osorio, Miryam (2004) *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*. RUDECOLOMBIA-UPTC. Tunja.
- Baéz, de la Fe. (1991) *El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa*. Revista de Educación, No. 294. España.
- Baudrillard, Jean. (1996) *El crimen perfecto*. Anagrama. Barcelona
- Bello, Andrés. (1951) *Filosofía del Entendimiento y otros escritos filosóficos*. Caracas. Ediciones Ministerio de Educación.
- Benhabib, Seyla. (1990) "In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy", en *PHILOSOPHICAL FORUM*, Vol. 21, n° 1-2., p. 2 ss
- Berciano Villalibre, Modesto. (1998) *Debate en torno a la posmodernidad*. Síntesis. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Boff, Leonardo. (1982) *Ternura y vigor*. Sal Térrea. España.
- Bohorques Casallas, L. (1955) *La Evolución Educativa en Colombia*. Bogotá:Publicaciones Cultural Colombiana.
- Bloch, M. (1986) *Apología de la Historia o el Oficio de Historiador*. Caracas-Barquisimeto:Lola de Fuenmayor - Buría.
- Braudel, F. (1978) *Las Civilizaciones Actuales*. Madrid:Tecnos.
- Braudel, F. (1991) *Escritos sobre Historia*. España:Alianza
- Bravo Jáuregui, Luis (2004) *La inclusión escolar a partir de 1999, realidades y ocultamientos*. Mimeo. USR-Caracas.
- Bravo, Luis; Samuel Carvajal e Yrama Capote (1996). *Factores que influyen en la cobertura de la matrícula en el nivel medio diversificado y profesional del Sistema Escolar Venezolano*. Rev. Pedagogía. N° 45, UCV. Caracas.
- Brito Figueroa, Federico. (1979) *Historia Económico y social de Venezuela, Tomo II*, UCV. Caracas.
- Callinicos, Alex (1993) *Contra el postmodernismo, una crítica marxista*. Ed. Ancora. Bogotá., p. 276
- Campo del Pozo, F. (1968) *Historia documentada de los Agustinos en Venezuela durante la época colonial*. ANH: Caracas
- Carvajal, L. (1976) "La Educación en el Proceso Histórico Venezolano I y II." *Cuadernos de Educación*. (34). Caracas.
- Carrocera, B. (1972) "La Cristianización de Venezuela durante el período Hispánico." *En Memoria del Segundo Congreso Venezolano de Historia Eclesiástica.*, Caracas.
- Cardoso Erlam, Néstor (2007) *Los textos escolares en Colombia: Dispositivos ideológicos*. RUDECOLOMBIA-Universidad del Tolima, Ibagué-Colombia.
- Carr, W. (1995) *Calidad de la enseñanza e Investigación*. Díada. Sevilla., p. 164
- Carrasquel Jerez, Carmen. (1998) *El Colegio San José: Los Jesuitas en Mérida (1927-1962)*
- Carvajal, L. (1996) *La realidad en el sistema escolar republicano*. En Andrés Lasheras, J.; Bigott, L.; Carvajal, L.; Luque, G.; y Rodríguez, N. (1996) *Historia de la Educación venezolana.*, p. 81.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Carvajal, L. (1996) *La Realidad en el Sistema Escolar Republicano*. En Andrés Lasheras, J., Bigott, L., Carvajal, L., Guillermo Luque., Rodríguez, N. (1996) *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas:UCV.
- Casado Arboniés, Manuel (2000) "La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada: Santa Fe de Bogotá en la carrera administrativa de algunos universitarios alcalaínos (época colonial)" en Soto Arango (Editora) (2000) *Estudios sobre historia de la educación latinoamericana*.
- Casado Arboniés, Manuel: "Alcalá y las universidades históricas hispanoamericanas". La Fundación. *Revista de la Fundación General de la Universidad de Alcalá*, 4 (Diciembre, 2001)
- Casado, Manuel. (2002) *Historia y proyección en la Nueva España de una institución educativa. El Colegio-Convento de Carmelitas descalzos de la Universidad de Alcalá de Henares, 1570-1835*
- Carrasquel Jeréz, C. (1998) *El Colegio San José: Los Jesuitas en Mérida*. Caracas:UCAB.
- Clara Guillén, María (1994) *Nobleza e hidalguía en el Nuevo Reino de Granada. Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 1621-1820*.
- Cortázar, José Miguel y Smeja, Marina (1998) "La secularización del saber en la universidad venezolana en tiempos de la colonia y republicanos", en IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile
- Cortes Riera, Luis Eduardo. (1997) *Del Colegio de La Esperanza al Colegio Federal Carora. (1890-1937)*. Carora: Edición Fondo Editorial de la Alcaldía del Municipio Torres-Fondo Editorial Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 1.
- Cortes Riera, Luis (2006) "Línea de investigación; redes sociales, cultura y mentalidad religiosa", en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría*. N°1
- Cox, Harvey (1972) *Fiesta de locos*. Taurus. Madrid.
- Cox, Harvey. (1968) *La Ciudad Secular*. Península. Barcelona
- Cuneo, Dardo (Comp) *La reforma universitaria de Córdoba*. Ed. Biblioteca de Ayacucho. Caracas.
- Chalbaud Cardona, Eloi (1966) *Historia de la Universidad de los Andes. Tomo I*. ULA. Mérida.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Chiossone, Tulio (1974) Josefa de Olivares. Ed. BATT. Caracas.
- Chopra, Deepak (1994) Las siete leyes espirituales del éxito. Norma. Barcelona.
- Chopra, Deepak (2002) Cuerpos sin edad mentes sin tiempo. Ed. Vergara. Barcelona.
- Chopra, Deepak (2003) Sincrodestino. Ed. Alamah. Bogotá. Cfr. Curación cuántica.
- Chopra, Deepak (2008) El tercer Jesús. Grijalbo. España.
- De la Torre, Saturnino (2009) "Adversidad creadora: teoría y práctica del rescate de potencialidades latentes. Descripción de los hechos y evidencias: dos historias relevantes." En Revista Encuentros Multidisciplinares. N° 31, Vol. XI, enero- abril. Pp. 6-20
- De la Torre, Juan Agustín. "Discurso Económico. Amor a las letras con relación a la agricultura y comercio." Citado por Andrés Lasheras, Jesús. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." Cuadernos de Postgrado. (16). Caracas-Venezuela.
- De Oliveira Galvão, Ana Maria (2001) O que você precisa saber em História da Educação. Ed. DP&em.
- Del Rey Fajardo, José (1979) La pedagogía jesuítica en Venezuela. BANH, N° 138. Caracas.
- Del Rey Fajardo, José (1988) Fuentes para el estudio de las misiones jesuíticas en Venezuela (1625-1764)
- Demerval Saviani Função do ensino de filosofia da Educação e de história da Educação que fue publicado como libro en 1980, con el título de Educação: do senso comun á conciencia filosofica.
- Derrida, Jacques (2002) Universidad sin condición. Trotta. Madrid.
- Díaz, Carlos. (1985) Escucha posmoderno. Madrid: Paulinas.
- Dosse, Francois. (1987) La Historia en Migajas. Ed. Alfons El Magnanim. España.
- Dubuc de Isea, L.; Barreto, J.; Porras, B. (1999) (Comp) Escritos sobre Jáuregui. Boconó: Comisión Presidencial.
- Eisner, Elliot (1987) Procesos cognitivos y curriculum. Ed. Martínez Roca, Barcelona., p. 84

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Enrique Sosa Rodríguez y Alejandrina Penabad Félix, 999 Historia de la Educación Latinoamericana. La Habana.
- Estebanz, A. (1994) Didáctica e innovación curricular. Serv. Public. Universidad de Sevilla.
- Fernández Heres, R. (1985) Vertientes Ideológicas de la Educación en Venezuela. Caracas:ANH.
- Fernández Heres, Rafael. (1981) Memoria de Cien Años. Caracas: Presidencia de la República. Tomo II, p. xxiii
- Ferrández, Adalberto (1996) Iniciación al contenido del curriculum. Mimeo. Barcelona
- Ferrández, Adalberto. (1990) Bases y fundamentos del curriculum. En Medina Rivilla y María Luisa Sevillano G. (Coord.) El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación. UNED. Madrid.
- Ferreres, Vicente (1998) "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI." Actas V C.I.O.E. La autonomía de los centros ¿un recurso infrutilizado? Madrid.
- Feyerabend, Paul K. (1975) Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos, Nidditch, P. H. (Coord) Filosofía de la ciencia. Breviarios. F.C.E. México., p. 64
- Flores Ortega, Bernardo E. (1998) Dos discursos para la universidad. Apula-Táchira. San Cristóbal., p. 15
- Fornaca, R. (1978) La Investigación Histórico-Pedagógica., Ed. Oikos-Tau. Barcelona, pp. 15-18
- García Bacca, J. D. (1961) Textos clásicos para la historia de las ciencias. UCV. Caracas.
- García Carmona, Oscar y Sonia Ibarra Ibarra (Editores) (2003) Historia de la Educación Superior en México, historiografía y fuentes. Colegio de Jalisco: México.
- García Chuecos, Héctor (1963): El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida (1785-1810). Contribución al estudio de la cultura intelectual de Venezuela durante el régimen español. ULA. Mérida
- García Guadilla, C. (1995) Teorías Socio-Educativas en América Latina. Producción y transferencia de Paradigmas. Tropicós. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- García Sánchez, Bárbara (2007) De la Educación Doméstica a la Educación Pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República RUDECOLOMBIA-CADE UPTC- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tunja.
- Ghiraldelli, Jr. Paulo (2006) História da Educação Brasileira. Ed. São Paulo: Cortez.
- Gil Fortoul, José. (1967) Historia Constitucional de Venezuela. Librería Piñango. Caracas., tomo ii, p, 140
- Giroux, Henry. (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós. México.
- Giroux, Henry. (1994) Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Castells, M. et Al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós. Barcelona
- Gonçalves Vidal, Diana; Mendes de Faria Filho, Luciano. (2005) As lentes da História estudos de História e Historiografia no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados .
- González Bernal, Edith (2006) Formación del Tutor para la Educación a Distancia y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002. RUDECOLOMBIA-Universidad Javeriana, UPTC. Tunja.
- González-Soto, Ángel Pío. (1999) Más allá del Curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. URV-Tarragona-España.
- Grisanti, A. (1950) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela. Bogotá: Iqueima. (1ra. edición 1932)
- Guédez, Arnaldo (2006) “El estudio de los pueblos, villas y ciudades como línea de investigación para la reconstrucción de una historia económica y social”, en Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría. N°1,
- Guerrero, Luis. (1956) Introducción al Positivismo Venezolano. En Historia de la Cultura en Venezuela.
- Gutiérrez, Elio (Comp) (1999) Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana. Ed. Universidad del Cauca. Popayán-Colombia.
- Habermas, Jürgen (1990) El discurso filosófico de la postmodernidad. Ed. Taurus. Argentina.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Halbwachs, Maurice. (1994) *Les Cadres Sociaux de la Mémoire.*, Paris
- Harwich Vallenilla, N. (1993 enero-diciembre) " Marc Bloch: De la Historia de las Sociedades a la Historia de las Mentalidades". *Universitaria de Historia, USM.* (10), 63-68. Caracas-Venezuela
- Harwich Vallenilla, N. (1991) "Imaginario colectivo e identidad nacional: tres etapas en la enseñanza de la Historia de Venezuela." En *Memoria de las Iras Jornadas de Investigación Histórica.* Caracas.
- Galván, Luz (2002) *Luz Diccionario de Historia de la Educación en México.* México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.. (Cfr. <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm>)
- Hernández González, Manuel. (1999) *La emigración canaria a América entre el libre comercio y la emancipación (1765-1824).* Tenerife
- Hernández Milanés, Santiago (1804) *Semanario de Agricultura y Artes*, en Silva, A. (1909. *Fuentes para el estudio de la Diócesis de Mérida.* AAM. Mérida.
- Hobsbawn, Eric. (2002) *La invención de la tradición.* Barcelona, Iberoamericana.
- Huntinton, Samuel (1995) *El soldado y el ciudadano.* Buenos Aires. Latinoamericana., p. 27-28
- Hurtado León, I. (1997) *Universidad y Proceso Histórico.* Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Huyssen, Andreas (1984) "From counter-culture to neoconservatism and beyond: stages of the postmoder" en *Revista Informations sur les sciences.* Vol. 23, N° 3.
- Infiesta, Jesús. (1993) " Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad", en *Rev. Ecclesia.* N° 2631, mayo.
- Jameson, Frederick (1984) *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Paidós, Barcelona.
- Jáuregui, J. M. (1987). *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida.* Caracas: Biblioteca Nacional de Historia. (1ra. edición 1887)
- Jáuregui, J. M. (1889) *La Sultana del Zulia.* Curaçao: Imp. de la Libr. de A. Bethencourt.
- Jáuregui, J. M. (1890) *Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios.* Imprenta Tovar, Tovar.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Jáuregui, J. M. Geometría Elemental (1892) La Grita:Tipografía del Sagrado Corazón de Jesús.
- Jáuregui, J. M. (1894) El Misionero. Poema en un canto. La Grita. Tipografía del Sagrado Corazón de Jesús. La Grita.
- Jáuregui, J. M. (1897) Introducción. En Candales, M. (1913) Gramática Latina. Mérida:Imprenta Oficial.
- Jáuregui, J. M. (1898) El Amor Divino. Táriba:Impresos del Boletín Comercial.
- Jáuregui, J. M. (1999) Obras Completas. San Cristóbal:Gobernación del Estado Táchira.
- Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kliebart Ervin. (1999)Educación y curriculum. Buenos Aires. (1ª edición 1992)
- Kuhn, Th. (1971) La Estructura de las Revoluciones Científicas. México:F.C.E.
- Lanz, Rigoberto (1989) Repensar el Método. Rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas. Venezuela.
- Lanz, Rigoberto (1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela.
- Lanz, Rigoberto (1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V.
- Lanz, Rigoberto (1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA.
- Lanz, Rigoberto (1996) ¿Fin del Sujeto? ULA. Mérida. Venezuela.
- Lanz, Rigoberto (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. *Relea*, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.
- Lanz, Rigoberto (2003) (Comp.) La universidad se reforma. Caracas: ORUS, UNESCO, UCV
- Lasheras, J. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." Cuadernos de Postgrado. (16)., 145pp. Caracas-Venezuela.
- Leal, Ildefonso. (1963)La Universidad de Caracas y la guerra de Independencia; (1963) Historia de la Universidad de Caracas, 1721-1827. UCV. Caracas.
- (1966) El Colegio de los Jesuitas de Mérida, 1628-1767. UCV. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- (1967) La Universidad de Caracas. 237 años de historia. UCV. Caracas.
- (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, Época Colonial. UCV. Caracas.
- (1970) El Claustro de la Universidad y su historia, 1771-1756. UCV. Caracas.
- (1971) La Cultura venezolana en el siglo XVIII (1971). UCV. Caracas.
- (1971) 250 años de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, 1721-1971) UCV. Caracas.
- (1978) Libros y Bibliotecas en Venezuela Colonial, 1663-1767; (1978) El grado de bachiller en Artes de Andrés Bello. UCV. Caracas.
- (1981) Historia de la Universidad Central de Venezuela, 1721-1981. UCV. Caracas.
- (1983) La Universidad de Caracas en los años de Bolívar. Actas del Claustro Universitario., 1783-1830. UCV. Caracas.
- (1985) El Siglo XVIII venezolano. UCV. Caracas.
- (1985) El Correo de la Trinidad Española, el primer periódico publicado por Venezuela, 1789. UCV. Caracas.
- (1985) Nuevas Crónicas de Historia de Venezuela. UCV. Caracas.
- (1987) El siglo XVIII; (1993) La Casona de la Hacienda Ibarra;
- (1994) El Libro Parroquial más antiguo de Los Teques, (1777-1802) Alcaldía Los Teques.
- (1997) “Baltasar de los Reyes Marrero” en Diccionario de la Fundación Polar. Tomo III. Caracas.
- (1998) Nacimiento del Régimen Municipal de Los Teques. Actas del Cantón Guaicaipuro, 1853. Alcaldía. Los Teques.
- (1999) A 100 años de Antonio Michelena. UCV. Caracas.
- (2002) El Primer Periódico de Venezuela y el Panorama de la Cultura en el Siglo XVIII. Obra Compilatoria:

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Leal, Ildefonso (Comp) (1964) Documentos del Real Cedulario de Caracas; (1965) Cedulario de la Universidad de Caracas, 1721-1820. UCV. Caracas.
- (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, época colonial. UCV. Caracas.
- (1980) Ha muerto el Libertador. UCV. Caracas.
- (1997) Los Teques, testimonios para su historia. Alcaldía. Los Teques.
- León, Mariela (13 de febrero de 1995) Venezuela ocupa últimas posiciones en ranking mundial de competitividad, Cuerpo 2/1. El Universal Caracas, Venezuela.
- López Contreras, E. (1999) Homenaje a la venerada memoria del Ilustre maestro Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno con motivo del cincuentenario de su muerte. En Dubuc de Isea, L. Barreto, J. y Porras, B. (1999) (Comp.) Ob. Cit., p. 186.
- López Torrijo, M. (1995) Lecturas de metodología histórico educativa, hacia una historia de las mentalidades. España: Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la educación.
- Luis Bravo Jáuregui: “La reforma escolar como problema de historia comparada”; Conferencia en I Seminario Nacional de Historia de la Educación. Barquisimeto.
- Lundgren, U. P. (1997) Teoría del curriculum y escolarización. Morata: España
- Luque (2001) Momentos de la Educación y la Pedagogía venezolana, entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz. Fondo Editorial de Humanidades-UCV. Caracas.
- Luque (2002) Prieto Figueroa, maestro de América, su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela. Fondo Editorial de Humanidades-UCV. Caracas.
- Luque, G. (1996) (Coord) La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política. (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano). UCV. Caracas
- Toro, Luz Elena (2001) “Historia e historiografía da história da educação: A Evolução dos Conceitos Brasil”. Em Revista Heurística, Nº 1. ULA. Mérida
- Liotard, Jean F. (1987) La condición postmoderna. ED. Cátedra. Madrid.
- Mandrou, Robert. (1973) Francia en los siglos XVII y XVIII. Barcelona:Labor.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Marcano, Daissy (2007) "Índices en ciencia y tecnología." Conferencia en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología realizado en Sao Paulo entre el 23 y 25 de mayo de 2007
- Marcelo García, Carlos. (1995) *la Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona
- María, Nectario (1954) *Geografía de Venezuela*. Ed. Imprenta Fernández y Cía. La Habana.
- Marinoff, Lou (2001) *Más Platón y menos Prozac*. Ed. SQN. Barcelona.
- Marinoff, Lou (2003) *Pregúntale a Platón*. Ed. SQN. Barcelona.
- Martínez Boom, Alberto. (1986) *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia (1750-1820)*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Martínez Boom, Alberto (1989) *Crónica del desarraigo*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Martínez Boom, A., Naradowski, M (1996) (Comp) *Escuela, Historia y Poder. (Miradas desde América Latina)* Argentina:Novedades Educativas.
- Martiniano, Román y Eloisa López (1990). *Curriculum y aprendizaje*. Paidós. Barcelona
- Marrufo, Dulce (2006) "Inmigración e inmigrantes: área de investigación: historia económica y social. Inmigración e inmigrantes en la región centroccidental de Venezuela" en *Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría*. N°1, 67
- Mc Laren, Peter. (1989) *La vida en las escuelas*. Siglo XXI. México.
- Meirieu, Philippe y Michel Develay (2003) *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto Locos!*. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán. (Traducción Armando Zambrano Leal)
- Meza, R., y Artigas, Y. (1998) *Los estudios históricos en la Universidad de los Andes (1832-1955)* ULA. Mérida
- Milbank, John. (1993) "El final de la Ilustración: ¿Posmoderno o Postsecular?" en *Rev. Concilium*, N° 244, Madrid. España.
- Mora García, J. Pascual (1992) *¿Educar en la postmodernidad?, (aproximación a una filosofía educativa para el subsistema de Educación Básica)*. Mimeo. San Cristóbal.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Mora García, J. Pascual (1994) “Estrategia para una gerencia Educativa Postmoderna en el contexto de las universidades tachirenses”, Tesis de Maestría en Gerencia. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). San Cristóbal.
- Mora García, J. Pascual (1995) “De Carlos III a Simón Rodríguez, tres momentos de polémicas para los historiadores de la educación en Venezuela y Colombia.” en Mora García, José Pascual (1996) *Del Fin de la historia a la postmodernidad*. Ed. Vicerrectorado-Extensión ULA. San Cristóbal. pp. 59ss;
- Mora García, J. Pascual (1996) *Del fin de la historia a la postmodernidad*. Ed. Vicerrectorado-Extensión- ULA-Táchira. San Cristóbal.
- Mora García, J. Pascual (1997) *La Escuela del día de después. (Las prácticas pedagógicas en/desde la postmodernidad.)* Ed. ULA-Táchira- Grupo de Historia de las mentalidades. San Cristóbal.
- Mora García, J. Pascual (1997, julio) “La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna.” En *Rev. Investigación*. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- Mora-García, J. P. (1998) "La Historia de las Mentalidades: ¿Una Alternativa Metodológica para la Historia de la Educación en Venezuela.?" En *Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.*, Santiago de Chile.
- Mora García, J. Pascual (1999) “La práctica Pedagógica de Fidel J. Orozco y su contribución a la Historia de la Educación Colombiana.,” En *Memorias Tercer Coloquio de la Educación Colombiana.* ED. UNICAUCA. Popayán.
- Mora García, J. Pascual (2000) “Propuesta de una investigación sobre las Comunidades Discursivas en América Latina, caso: Venezuela.” En *Libro de Resúmenes I Seminario Nacional de Historia de la Educación*. Barquisimeto.
- Mora García, J. Pascual (2000) “¿Existe un currículum postmoderno? (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno).” *Rev. Universitas Tarraconensis*, *Rev. Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España.
- Mora García, J. Pascual (2000) “En búsqueda de la excelencia académica crítica.” *Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS*, *Rev. Ciencias de L'Educació*. Año XXIV, III época. Tarragona-España

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Mora García, J. Pascual (2000) *Universidad, Curriculum y Postmodernita Crítica*. Ed. UCLA, UNEXPO, UPEL. Barquisimeto.
- Mora García, J. Pascual (2001) *La gerencia y la educación postmoderna crítica*. CDCHT-ULA. Mérida.
- Mora García, J. Pascual (2001, mayo - agosto) "La metaevaluación de la investigación." En *Rev. Investigación*. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- Mora García, J. Pascual (2002) "Comunidad Discursiva de Historia de la Educación de la región centro Occidental venezolana (1990-2002)." En *Libro de Resúmenes II Seminario Nacional de Historia de la Educación*. Barquisimeto.
- Mora García, J. Pascual (2003) "Canto a San Cristóbal." *Discurso de Orden en homenaje al día de la ciudad de San Cristóbal*. Consejo Municipal de San Cristóbal.
- Mora García, José Pascual. (2004) *La Dama, el Cura y el maestro en el siglo XIX*. Ed. Consejo de Publicaciones ULA. Mérida.
- Mora García J. Pascual (2004) "Sociedades de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Sociedad Venezolana de Historia de la Educación." En *Libro de Resúmenes del Seminario Nacional de Historia de la Educación*. UPEL-IPB. Barquisimeto.
- Mora García, J. Pascual (2006) *Imaginario Social Bolivariano*. Ed. Simón Rodríguez, San Cristóbal.
- Mora García, J. Pascual (2006) "Génesis histórica de la Universidad de Los Andes." En *Boletín: 52 Congreso Internacional de Americanistas*. (2006) Simposio: Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-SHELA-HISULA. Sevilla. .
- Mora-García, P. (2007) "Análisis comparativo entre las Constituciones Cisnerianas y las Constituciones de fray Ramos de Lora-1785." En *Libro de Resúmenes del III Congreso Sudamericano de Historia*. ULA. Mérida
- Mora García J. Pascual. (2007) "Postmodernidad-Educación" En *Bravo Jáuregui, Luis. Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. UCV-Fondo Editorial de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Mora García, J. Pascual. (2008) “Análisis epistemológico de las políticas de inclusión en la Educación Superior durante el tiempo histórico nacional 1998-2006.”, Boletín: XIV Conferencia Society for Latin American Studies. (2008) Simposio: Universidad y Construcción de la Nación Latinoamericana. RUDECOLOMBIA-SHELA-SLAS-HISULA. Liverpool.
- Mora García, J. Pascual (Coord) (2009) Libro de resúmenes. Congreso de Historia: Mentalidades, Representaciones e Imaginarios. Ed. HEDURE-Lotería del Táchira. San Cristóbal.
- Morales de Pérez, Carmen. El Colegio de La Concordia de El Tocuyo y el magisterio de don Egidio Montesinos. Barquisimeto: Edición Fundacultura-Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 2. 1998. 145 págs.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España., p. 24
- Moreno Olmedilla, J. M. (1999) Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. Rev. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 2, N° 2, junio.
- Morin, Edgar. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona
- Morsy, Zaghoul (1993) “La galaxia Paideia” en Rev. Perspectivas. (Edición especial de la UNESCO, Vol. 1, Pensadores de la educación. París., p. 5
- Mudarra, M. (s.f) Historia de la Legislación Escolar Contemporánea de Venezuela. Caracas:Mudbell.
- Nieto, D. (1955) La educación en el Nuevo Reino de Granada. Santafé de Bogotá.
- Ocampo López, Javier (2001) Rafael Bernal Jiménez. RUDECOLOMBIA, UPTC, HISULA. Tunja.
- Ocampo López, J. (1987) Santander y la Educación. Tunja: Colegio de Boyacá
- Olavariaga, P. J. (1965) Instrucción general y particular del estado presente de la Provincia de Venezuela en los años 1720 y 1721. BANH;
- Orozco Duque, Fidel. (1954) Ciencia de la Educación. (Orozco fue discípulo de Jáuregui en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, y este trabajo puede ser

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

considerado el primer trabajo de Historia de la Educación publicado por un hijo de La Grita.)

- Ortín de Medina, Nevi (1989) La autonomía universitaria en el proceso histórico, caso: Venezuela. Ed. Universidad del Zulia: Maracaibo.
- Ossenbach, Gabriela (2000) "Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation" En PAEDAGOGICA, Vol 36, N° 3, pp. 841-867.
- Pacheco, Juan Manuel. S. J. (1969) "Los Colegios coloniales de la Compañía de Jesús en Venezuela", en Boletín de la ANH, N° 206, Caracas.
- Perafán Echeverri, Lucy (2004) Análisis del discurso. Procesos formativos e investigaciones lingüísticas. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca.
- Perafán Echeverri, Lucy (2007) Pragmática y diferencia. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca. Popayán.
- Pérez, Magalis. El Colegio Nacional de El Tocuyo (1833-1869). Barquisimeto: Edición Fondo Editorial Buría-Alcaldía del Municipio Morán-Imprenta del Estado Lara. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara. Serie Instituciones Educativas, N° 3. 2000. 153 págs.
- Peters, Tom. (1994) Del caos a la excelencia. Folio. Barcelona., p. 507
- Pierre Deslauriers, Jean (2004) Investigación cualitativa. Guía práctica. RUDECOLOMBIA-Universidad del Cauca.
- Pineda, Rafael. (1979) "Saber es poder: El decreto de instrucción gratuita y obligatoria fue promulgado en 1868 por Dalla-Acosta y la Asamblea Legislativa del Estado Bolívar". Ciudad Bolívar: Asamblea Legislativa. 1979.
- Popkewitz, Thomas. (1998) Los discursos redentores de las ciencias de la educación. Morón. Sevilla.
- Porras Cardozo, B. (1992) El Ciclo vital de Fray Juan Ramos de Lora. AAM. Mérida.
- Posada Alvarez, Rafael (1992) "La Filosofía Ilustrada y el plan educativo Moreno y Escandón (1774)." Bogotá. Edición I Coloquio de Historiadores de la Educación de Colombia-UPN
- Prieto Figueroa, L. (1984) Principios generales de la educación o una educación para el porvenir. Caracas: Monte Ávila Editores.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Prieto, Leonidas. (1984) Evolución Histórica de la Educación Venezolana, 1900-1980. Mimeo. Trabajo Ascenso. ULA. Mérida
- Pronko, M. (1997) "El problema del abordaje comparativo en la Historia de la Educación." En Tellez, M. (1997) (Coord). Educación, cultura y política. (Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina.) Caracas:UCV.
- Quevedo, E. (1993) Los estudios histórico-sociales sobre las ciencias y la tecnología en América Latina y en Colombia: Balance y actualidad. En Quevedo, E. (Coord) Historia Social de la Ciencia en Colombia. I, p. 25
- Quiroz Corradi, Alberto. "La nacionalización de la Educación". Entrevista a Diario El Universal, el jueves 9 de marzo de 1995.
- Rama, Ángel (1985) La crítica de la cultura en América Latina. Ed. Biblioteca de Ayacucho. España
- Ramos Guédez, Marcial (2000) Bibliografía de Ildefonso leal: Contribución, compilación bibliográfica, índices y selección de textos del autor. UCV. Caracas.
- Ricart, Teresa (1991) "Baudrillard, la rebeldía ha muerto"., en Rev. Cómplice, N° 99. Madrid..
- Rincón Finol, I. (1996) La Creación del Colegio Nacional de Maracaibo. Maracaibo:Universidad del Zulia.
- Rincón Finol, Imelda y Aquilina Morales (Comp) (2006) Cátedra Libre Historia de la Universidad del Zulia, Vol. I. Editado BANESCO:Bogotá. La Cátedra Libre de la Universidad del Zulia fue creada en el año 2004.
- Rivas, M (1986) Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. Bordón, 264. España.
- Roa Pulido. I. (1990) El Proceso Educativo en el Táchira. (S. XIX). Mimeo. Universidad de los Andes-Táchira. San Cristóbal.
- Roche, Marcel (1987) Hacia donde marcha la ciencia en Venezuela. Ed. Monte Ávila. Caracas., p. 245-246
- Rodríguez Cruz, Águeda M. (1996) "Proyección de la universidad complutense en las universidades americanas". En Jiménez Moreno, L. (Editor): La Universidad Complutense Cisneriana. Impulso filosófico, científico y literario. Siglos XVI y XVII. Madrid.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Rodríguez, N. (1988) *Criterios para el Análisis del Diseño Curricular*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Rodríguez, Nacarid (1991) *La Educación Básica en Venezuela*. Ed. Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Rodríguez, S. (1985) *Obras Completas. II, Bloque de Armas*. Caracas
- Rodríguez, Taylor (2001) "Fuentes utilizadas en el desarrollo de los trabajos para optar al título de magister en educación, mención: enseñanza de la historia. UPEL-Instituto Pedagógico Barquisimeto." En VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local, realizado en San Cristóbal (Táchira-Venezuela) entre el 25 y el 27 de septiembre de 2001. *Revista Heurística*. N° 1, www.saber.ula.ve/heuristica.
- Rodríguez-Romero, María del Mar. (1998) El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. En *Revista de Educación*. No. 317, España., p. 164
- Rojas, R. (1993 enero-diciembre) "Marc Bloch y la Historia Rural Francesa." *Universitaria de Historia, USM*. (10), 59-62. Caracas-Venezuela., p. 62
- Rojas, R. (1995 julio-diciembre) "Federico Brito Figueroa y la formación de historiadores profesionales en Venezuela." *Historia de América (Instituto Panamericano de Geografía e Historia)*. (20), México.
- Rojas, Reinaldo. (1995) *Historia Social de la Región de Barquisimeto en el Tiempo Histórico Colonial (1530-1810)*. ANH. Caracas.
- Rojas, Reinaldo. (1996) "Historia Social e Institucional de la Educación en la región centroccidental de Venezuela: Teoría y praxis de una Línea de Investigación." En: *Estudios de Historia Social y Económica*. Alcalá de Henares (España) Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. Departamento de Historia II. Área de Historia de América. No. 13/ 1996.
- Rojas, Reinaldo. (2000) El retorno del héroe. Conferencia en el XI Congreso de Historia. Bogotá.
- Rojas, Reinaldo. (2001) *Temas de historia social de la educación y la pedagogía*. Ed. Universidad de Carabobo. Valencia.
- Rojas, Reinaldo (2006) *Historia de la universidad en Venezuela*., en *Rev. Heurística*, N° 5, p. 3 (Una primera versión del trabajo se encuentra en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 7, 2005)

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Rojas, Reinaldo (2006) Historia social de la ciencia, técnica y tecnología de la región centroccidental”, en Revista Síntesis. Maestría en Historia de la UCLA-UPEL-IPB-Fundación Buría. N°1, pp. 123ss.
- Rojas, Reinaldo. (2007) “Políticas de inclusión para el acceso a la Educación Superior Venezolano.” Conferencia en el V Congreso Internacional Sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América. Realizada en Universidad de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México entre los días 24 al 27 de octubre de 2007.
- Rojas, R. (2008) “Educación y nación: La formación del sistema escolar público en Venezuela, primera mitad del siglo XIX.” En Rev. Sociedad Bolivariana del Táchira, N° 22, 2008., p. 16
- Rosales Medrano, Pedro. (1998) Aproximación al estudio de la doctrina pedagógica de José Miguel Monagas. ULA. Mérida
- Ruiz Calderón, Humberto (1997) Tras el fuego de Prometeo, becas en el exterior y modernización en Venezuela (1990-1996). Ed. CDCHT-ULA, FUNDACITE-Mérida, Nueva Sociedad. Venezuela.
- Ruiz, Gustavo. (1992) La escuela de primeras letras de Caracas. UCV. Caracas
- Ruiz, Gustavo. (Comp.) (1998) Primer Congreso Pedagógico Venezolano, 1895. UCV. Caracas
- Saavedra, Luis Beltrán. De la Escuela Artesanal Lara a la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto. 1944-1969. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas, N° 5. 2002. 169 págs.
- Sadles, W. (1997) El I Ching de la Administración. (Un estudio ancestral para los gerentes de la Nueva Era). México: Castillo. (1ra. ed. 1966)., p. 4
- Salazar, T. (1979) Encomienda y educación en Venezuela. Mimeo. Trabajo de Escenso. ULA-Táchira. San Cristóbal
- Samudio Edda. y Fajardo, José Del Rey (2006) Jesuitas, Haciendas y promoción social en la orinoquia. Ed. Rectorado ULA. Mérida.
- Samudio, Edda. (2007) Edificio central de la Universidad de Los Andes. Ed. Rectorado ULA. Mérida.
- Samudio, Edda. (1985) Las haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida (1628-1767) ULA.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Samudio, Edda. (1985) La Cofradía de Criollas de Mérida. Siglo XVI. Boletín Antropológico, No 8, Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Samudio, Edda. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) La Pedagogía Jesuítica en Venezuela. UCAT. San Cristóbal
- Samudio, Edda., Del Rey Fajardo, J., y Briceño Jáuregui, M. (2003) El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes. Tomo, Vol. I., p. XII.
- Santana, J. M., Monzón, M. (1994) "La Iglesia en la Instrucción Pública Canaria del siglo XVIII ". Canarias: Cabildo Insular de Gran Canarias.
- Santander, Ernesto (2001) Viaje por el mundo de la mente. Ed. Litoformas. San Cristóbal.
- Santander, Ernesto (2005) Travesía rejuvenecedora: cerebral-mental-espiritual. Ed. Litoformas. San Cristóbal.
- Santander, Ernesto (2007) Inteligencia espiritual. Ed. Litoformas. San Cristóbal.
- Santos Ribeiro, María Luisa (2003) História da Educação Brasileira. A organização Escolar, 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Primera edición 1978.
- Sanz, Miguel José. "Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español" citado por Fernández Heres, Rafael (1985) Vertientes Ideológicas de la Educación en Venezuela., Caracas. Ediciones Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Saviani, Demerval (Org), Gérman Rama y Gregorio Weinberg (1996) Para uma história da educação Latinoa-Americana, polémicas do nosso tempo. Ed. Autores Associados. Campinas-Brasil.
- Serna, Julián (Comp.) (2000) Pensamiento Pedagógico Latinoamericano. Ponencias e investigaciones 1998-2000. Ed. RUDECOLOMBIA-Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Silva, Antonio. R. (1909) Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida. Mérida: Imprenta Diocesana. AAM. Mérida
- Soto Arango, D. (1992) Polémicas de los Catedráticos Universitarios en Santafé de Bogotá- siglo XVIII. Bogotá:U.P.N.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Soto Arango, Diana (1998) Historia de Universidad Colombiana. Resúmenes. Ed. UPTC-HISULA, Tunja
- Soto Arango, Diana (2000) Estudios sobre Historia de la Educación Latinoamericana de la Colonia a nuestros días. Ed. UPTC-HISULA, Tunja.
- Soto Arango, Diana (2000) Francisco Antonio Zea un criollo Ilustrado. RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.
- Soto Arango, Diana (2005) Mutis: educador de la élite neogranadina. RUDECOLOMBIA-Búhos Editores. Tunja.
- Soto Arango, Diana (Edit) (1998) Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y Fuentes. Tomo II. Ed. UPTC-HISULA, Tunja
- Soto Arango, Diana y José Rubens Jardimino (2006) Políticas universitarias en Latinoamérica: historia y perspectiva. UNINOVE-Brasil, RUDECOLOMBIA. Sao Paulo, Brasil.
- Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente (2007) Autonomía y modelos universitarios en América Latina. RUDECOLOMBIA-Universidad de León. España.
- Soto Arango, Diana, Manuel Lucena Salmoral, y Manuel Rincón (2004) Estudios sobre la Universidad Latinoamericana. De la colonia al siglo XXI. RUDECOLOMBIA-Doce Calles. Madrid.
- Soto Arango, Diana, Miguel Puig Samper y Luis Carlos Arboleda (Edit) (1995) La Ilustración en América Colonial Tomo I. CSIC-COLCIENCIAS-GRUPO ILAC. Doce Calles. Madrid.
- Soto Arango, Diana. (2000) Francisco Antonio Zea, un criollo ilustrado. España. Ediciones Doce Calles; COLCIENCIA; RUDECOLOMBIA.
- Souza Arango, José Carlos & Gatti Junior, Décio. (Organizaores) Novos temas em história da Educação Brasileira. Campinas, SP. Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu.
- Stolk, Gloria (1974) Isaura, en Amada, Anselmo (1974) Gente del Táchira. Tomo III., Ed. BATT, Caracas., p. 297
- Tamayo Valencia, Alfonso (2003) Tendencias de la pedagogía en Colombia. Ed. UPTC. Tunja- Colombia.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

- Tedesco, Juan. Carlos (1995) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Anaya. Madrid.
- Téllez, Magaldy., Smeja, Marina. (1996) “Una mirada crítica a las prácticas discursivas dominantes en el campo de la Historia de la Educación en Venezuela”, en Martínez Boom, Alberto y Mariano Narodowski (1996) Escuela, Historia y Poder. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires-Argentina.
- Téllez, Magaldy (Coord) (1996) Libro de Resúmenes del III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación latinoamericana. Ed. UCV. Caracas.
- Torres Sánchez, Jaime. (2001) Haciendas y Posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela. El Colegio de Caracas en el siglo XVIII) Sevilla: Universidad de Sevilla-Escuela de Estudios Hispanoamericanos-Diputación de Sevilla.
- Valencia Calvo, Carlos (2006) Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XIX. RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas. Manizales.
- Vargas, Olmedo (Comp) (2000) Archivos y documentos para la Historia de la Educación Colombiana. Ed. UPTC-HISULA, Tunja.
- Vargas, Olmedo (Edit) (2005) Movimientos Universitarios. América Latina. Siglo XX. Ed. UPTC-HISULA, Tunja
- Vattimo, Gianni (1994) En torno a la postmodernidad. Paidós, España.
- Vaughan, E. (1987) Lancaster y la educación (1824-1827). Ministerio de Educación, Caracas., p. 78
- Vincens Vives, J. (1977) Historia de España y América. Barcelona:Vincens-Vives.
- Virilio, Paul (1995) “Alert dans le cyberspace!” en *Le Monde Diplomatique*, août.
- Vivas, Edmundo (mayo 1949) “Breve historia del Táchira: el Salón de Lectura”., en Revista LOGOS. N° 23.
- Yépez Castillo, A. (1994) La Universidad Católica Andrés Bello en el marco Histórico-Educativo de los Jesuitas en Venezuela. UCAB. Caracas.
- Yordy, Sadia. (2002) El Colegio Juan XXIII de Fe y Alegría. Barquisimeto 1962-1980. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara-Fundación Buría. Colección Historia de la Educación en el Estado Lara, Serie Instituciones Educativas.

*Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina,
estudio de caso Venezuela (1998-2008)*

Zabalza, M. A. (1999) "De la Genealogía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años." Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

Zuluaga, O. y Martínez Boom, A. (1996) "Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos.", en Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (1996) Escuela, Historia y Poder.

Zuluaga, O. (1987) Pedagogía e Historia. (La historicidad de la pedagogía) Bogotá:Foro Nacional por Colombia.